

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO ESPAÇO EUROPEU:
CURRÍCULOS, PRÁTICAS E IDENTIDADES**

Filomena do Rosário Alves Rodrigues

Orientadora: Prof. Doutora Maria João Mogarro

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação,
especialidade de Formação de Professores

2019

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO ESPAÇO EUROPEU:
CURRÍCULOS, PRÁTICAS E IDENTIDADES**

Filomena do Rosário Alves Rodrigues

Orientadora: Prof. Doutora Maria João Mogarro

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação, especialidade
de Formação de Professores

Júri:

Presidente: Doutor Feliciano Henriques Veiga, Professor Catedrático e membro do Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Vogais:

- Doutora Laurinda Sousa Ferreira Leite, Professora Catedrática
Instituto de Educação da Universidade do Minho;
- Doutora Maria Assunção Flores Fernandes, Professora Associada com Agregação
Instituto de Educação da Universidade do Minho;
- Doutor António Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa, Professor Catedrático
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;
- Doutora Cecília Galvão Couto, Professora Catedrática
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;
- Doutora Maria João Mogarro, Professora Associada
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, orientadora;
- Doutor Luís Alexandre da Fonseca Tinoca, Professor Auxiliar
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Este trabalho foi financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, I. P. – referência SFRH/BD/111488/2015.

2019

*E sou já do que fui tão diferente
Que, quando por meu nome alguém me chama,
Pasma, quando conheço
Que ainda comigo mesmo me pareço.*

Luís Vaz de Camões

In Éclogas II (Almeno e Agrário, Pastores)

Aos meus pais

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Doutora Maria João Mogarro, por todo o apoio, orientação, disponibilidade e amizade demonstrados ao longo deste processo de formação, por ter sempre procurado realçar as minhas qualidades e por me ter estimulado a melhorar e ajudado a crescer.

À Fundação para a Ciência e Tecnologia, I. P., pelo financiamento atribuído no âmbito da Bolsa Individual de Doutoramento com a referência SFRH/BD/111488/2015.

À Professora Doutora Cecília Galvão e ao Professor Doutor João Pedro da Ponte, pelo esforço que fizeram para me ajudar a encontrar uma instituição de ensino superior estrangeira que permitisse a realização desta investigação.

Às docentes das unidades curriculares de Iniciação à Prática Profissional III e IV dos Mestrados em Ensino da Universidade de Lisboa, que me acolheram nas suas aulas de braços abertos e facilitaram o contacto com todos os participantes portugueses.

À Professora Doutora Odilla Finlayson, à Professora Doutora Eilish McLoughlin e ao Professor Doutor James Lovatt, que muito bem me receberam na Dublin City University e me ajudaram com todo o processo de acesso ao campo e de contacto com os participantes irlandeses, e que me proporcionaram as condições necessárias para a recolha dos dados.

A todos os participantes, portugueses e irlandeses, pela sua disponibilidade e pelos seus contributos, sem os quais não teria sido possível realizar esta investigação.

À Elsa Machado, colega e amiga, pelas longas conversas e desabafos e por todos os momentos de partilha que estimularam a construção de novas ideias e perceções sobre a minha investigação.

E por fim, mas não por último, ao meu marido, à minha mãe e ao meu pai, por me darem asas para voar, lembrando-me sempre, durante este longo percurso, das minhas virtudes e potencialidades, tendo sempre muita paciência para me ouvir e vendo sempre o melhor de mim.

RESUMO

Decorrente do fenómeno de globalização e tendo em vista a melhoria da qualidade da educação, a criação do espaço europeu de ensino superior enquadra a formação inicial de professores dos vários países da Europa. Neste sentido, a literatura da área identifica a necessidade de se investigar a influência da formação inicial na constituição da identidade profissional dos estudantes futuros professores. Seguindo de perto estas recomendações, com este estudo pretende-se compreender de que forma, em duas instituições de ensino superior europeias, uma em Portugal e outra na República da Irlanda, os currículos de formação inicial de professores (equivalentes à habilitação para a docência no ensino secundário), na área das ciências físicas e naturais, incorporam as recomendações europeias e influenciam as perceções de identidade profissional dos estudantes futuros professores.

Esta investigação insere-se no paradigma interpretativo e segue uma metodologia qualitativa de estudo de caso múltiplo, onde se privilegia uma abordagem narrativa. Os dados foram recolhidos com os seguintes instrumentos: (a) narrativas escritas e orais (sob a forma de entrevistas semiestruturadas); (b) notas de campo; e (c) documentos legais e institucionais. Para a análise destes dados utiliza-se um método de análise qualitativa de conteúdo. Os estudantes futuros professores são os participantes nucleares deste estudo, mas os seus supervisores e/ou docentes de Iniciação à Prática Profissional também são entrevistados, permitindo uma triangulação de perceções.

Encontraram-se diferenças muito significativas entre ambas as realidades europeias ao nível da estrutura curricular dos programas de formação inicial, da duração da prática de ensino supervisionada e do processo supervisiivo. Todavia, todos os programas analisados incorporam as diretrizes europeias, abordando, por isso, muitas temáticas comuns. Nas suas narrativas, os estudantes futuros professores exprimiram as suas perceções sobre a sua identidade profissional. A comparação destas perspetivas em diferentes momentos possibilitou a compreensão das suas representações profissionais e a forma como estas foram reconstruídas ao longo da formação. A análise destas perceções permitiu conhecer a identidade nuclear dos estudantes futuros professores, que reconhecem a influência da prática de ensino supervisionada e da formação em didática específica para a constituição da sua identidade profissional.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; Espaço europeu da educação; Currículo; Prática de ensino supervisionada; Identidade profissional.

ABSTRACT

As a result of globalization and the demand to improve the quality of education, the European higher education area was created with the intention to frame initial teacher education throughout the European countries. Having this framework in mind, the need to study the influence of initial teacher education in the development of student teachers' professional identity has been identified in scientific literature. Following these recommendations, with this research we sought to understand how the curricula of four initial teacher education programmes, two in Portugal and two in the Republic of Ireland, combine the European guidelines and influence the science secondary student teachers' professional identity perceptions.

Set on the interpretative paradigm, in this research we followed a qualitative methodology of multiple case studies, combining it with a strong narrative approach. For data collection we used the following instruments: (a) written and oral (interviews) narratives; (b) field notes; and (c) legal and institutional documents. For data analysis we used a qualitative content analysis method. Student teachers were the main participants of this study, but their supervisors and/or practicum teacher educators were also interviewed. This enabled us to triangulate the participants' perceptions.

We found significant differences between the two European contexts regarding the programmes' curricular structure and practicum length, as well as the student teachers' supervisory process. However, all programmes comprise the European guidelines, thus addressing many common themes. In their narratives, student teachers have expressed their perceptions about their own professional identities. The comparison of these perspectives at different moments has allowed us to understand their professional representations and how they were rebuilt throughout the programme. By analysing these perceptions, we were able to comprehend the student teachers' core professional identities. Moreover, these student teachers have recognized the influence of practicum and didactics in their identity development.

Key-words: Initial teacher education; European higher education area; Curriculum; Practicum; Professional identity.

ÍNDICE GERAL

Introdução	1
1. Apresentação do Estudo	3
2. Motivações Intrínsecas e Extrínsecas.....	4
2.1. Motivações pessoais e profissionais.	4
2.2. Motivações Científicas.	5
2.3. Opção pela área de estudo e seleção das instituições de ensino superior.	8
3. Organização do Trabalho	9
 PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO	11
 Introdução.....	13
1. Pluralidades Terminológicas: O Processo de Definição Conceptual	15
2. Organização do Enquadramento Teórico e Normativo.....	19
 Capítulo I - Aprender a Ensinar: Dimensões, Modelos e Atores do Processo de Formação Inicial.....	21
1. Formação Inicial de Professores.....	22
1.1. Modelos de formação.	23
1.2. Características, finalidades e implicações da formação inicial de professores.	28
1.3. Currículo da formação inicial de professores.	32
1.4. Componente curricular prática.	35
1.5. O lugar da prática profissional na formação de professores.....	36
2. A emergência e afirmação da reflexão na formação inicial de professores.....	39
2.1. Modelos, níveis e tipos de reflexão.....	42
2.2. Investigação sobre a prática: O papel da reflexão.	44
3. O processo de supervisão na formação inicial de professores.	45
3.1. Atores supervisivos.	47
3.2. Relações supervisivas e ambientes de aprendizagem.....	49
 Capítulo II - Conhecimento, Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional: Contributos da Profissionalização e do Profissionalismo	51
1. Conhecimento Profissional	51

1.1. Conhecimento de conteúdo	54
1.2. Conhecimento pedagógico de conteúdo.....	56
1.3. Conhecimento didático	59
1.4. Desenvolvimento do conhecimento profissional.	62
2. Aprendizagem profissional.....	63
3. Profissionalização e Profissionalismo	67
3.1. Profissionalização.	68
3.2. Profissionalismo e profissionalidade.	69
4. Desenvolvimento Profissional	74
5. Eficiência no ensino	76
Capítulo III - Identidade Profissional	83
1. Conceito de Identidade Profissional.....	85
2. Constituição da identidade profissional	88
3. Fatores e Dimensões Relacionados com a Identidade Profissional.....	90
3.1. Biografia, concepções prévias, experiências (escolares e académicas) e interações.	92
3.1.1. Representações pessoais e profissionais.	94
3.1.2. Importância da formação inicial de professores.....	95
3.2. Motivações para o ensino.	97
3.3. Emoções, sentimentos e tensões.	100
3.3.1. Tensões.	101
3.3.2. Emoções positivas e negativas.....	103
3.4. Ação intencional (<i>agency</i>).	105
3.5. Representação profissional individual.....	107
3.5.1. Persona e Eu profissional.....	107
3.5.3. Autoconceito.....	111
3.6. Perceção profissional: imagens e papéis.	112
3.7. Implicações e recomendações para a formação inicial de professores.....	114
4. Primeira Identidade Profissional	116
5. Investigação sobre a Prática: Contributos para a Identidade Profissional	117
Capítulo IV - Formação Inicial de Professores no Espaço Europeu de Ensino Superior	119
1. Globalização	122
2. Europeização	125
3. Classificação da Educação.	127
4. Formação Inicial de Professores em Portugal	129
5. Formação Inicial de Professores na Irlanda.....	132

Sintetizando... Considerações sobre o Mapeamento Teórico	137
 PARTE II - ENQUADRAMENTO DO ESTUDO EMPÍRICO	141
Introdução.....	143
 Capítulo I - Metodologia	147
1. Problemática, Questões e Objetivos de Investigação	147
2. Estudo de Caso	150
2.1. Abordagem comparada.....	153
2.2. Abordagem narrativa.	155
2.2.1. Narrativas e a investigação narrativa.	156
2.2.2. Abordagem narrativa e o estudo de identidades.	157
3. Rigor do Estudo	159
4. Questões Éticas	160
5. Participantes do Estudo	161
5.1. Estudantes Futuros Professores	162
5.2. Supervisores Cooperantes.....	165
5.3. Docentes de Iniciação à Prática Profissional III e IV	166
5.4. Supervisores institucionais	166
 Capítulo II - Recolha de Dados	169
1. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	169
1.1. Narrativas.	170
2.1.1. Narrativas escritas.	171
2.1.2. Narrativas orais: Entrevistas.....	172
1.2. Observações.....	174
1.3. Documentos escritos.....	177
1.4. Diário da investigadora.	178
2. Acesso ao campo.....	179
2.1. Caso português.....	179
2.2. Caso irlandês.....	180
 Capítulo III - Análise dos Dados.....	185
1. Codificação dos Programas Curriculares	188
2. Codificação das Narrativas Escritas.....	194
2.1. Narrativas iniciais.	195

2.2. Narrativas finais	204
3. Codificação das Notas de Campo	213
4. Codificação das Entrevistas	225
4.1. Entrevistas aos estudantes futuros professores.....	226
4.1.1. Caso português.	226
4.1.2. Caso irlandês.....	241
4.2. Entrevistas aos supervisores e docentes	248
4.2.1. Caso português	248
4.2.2. Caso irlandês.....	255
Sintetizando... Considerações sobre o Enquadramento do Estudo Empírico	259
 PARTE III - CURRÍCULOS E IDENTIDADES EUROPEIAS: ESPELHOS DO PROCESSO DE BOLONHA	261
Introdução	263
 Capítulo I - Currículos e Práticas: Estrutura e Organização dos Programas de Formação inicial de Professores.....	265
1. Estrutura Curricular dos Programas de Formação Inicial	265
2. Caracterização da Componente Curricular Académica	272
2.1. Formação Educacional Geral.	272
2.2. Formação em Didática Específica.	281
2. Componente Curricular Prática	288
2.1. Programas de formação inicial portugueses.	289
2.2. Programas de formação inicial irlandeses.	293
2.2.1. Bachelor of Science (Hons) in Science Education.	295
2.2.2. Professional Master of Education.	296
3. Semelhanças e Diferenças dos Programas de Formação Inicial de Professores	301
4. As perspetivas dos participantes sobre os Programas de Formação Inicial de Professores	306
4.1. Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia.	306
4.2. Mestrado em Ensino de Física e Química.	308
4.3. Bachelor of Science (Hons) in Science Education.	312
4.4. Professional Master of Education.....	316
5. Considerações sobre os Currículos de Formação Inicial de Professores	319

Capítulo II - Percepções Identitárias sobre os outros Atores Educativos e a Escolha da Profissão: Os Discursos dos Estudantes Futuros Professores 325

1. Percepções dos Estudantes Futuros Professores Portugueses	325
1.1. Características do professor.	326
1.1.1. Percepções profissionais sobre o bom e o mau professor.	326
1.1.2. O professor ideal: O profissional que os estudantes futuros professores portugueses gostariam de ser.	330
1.1.3. Tipo de profissional que os estudantes futuros professores portugueses consideram ser.	334
1.2. Características do aluno.	335
1.3. Características do supervisor.	338
1.4. Razões para a escolha de uma profissão.	340
1.5. Evolução das percepções ao longo do ano letivo.	343
2. Percepções dos Estudantes Futuros Professores Irlandeses.	346
2.1. Características do professor.	346
2.1.1. Percepções profissionais sobre o bom e o mau professor.	346
2.1.2. O professor ideal: O profissional que os estudantes futuros professores irlandeses gostariam de ser.	353
2.1.3. Tipo de profissional que os estudantes futuros professores irlandeses consideram ser.	358
2.2. Características do aluno.	358
2.3. Características do supervisor.	362
2.4. Razões para a escolha de uma profissão.	365
2.5. Evolução das percepções ao longo do ano letivo.	368
3. Comparação das Percepções dos Estudantes Futuros Professores Portugueses e Irlandeses	372

Capítulo III - Percepções sobre Observações da Prática de Ensino Supervisionada em Portugal: Olhares Externos e Interpretações dos Estudantes Futuros Professores 377

1. De Aluna a Professora: A Prática de Sofia	378
1.1. Privilegiando relações Ciência-Tecnologia-Sociedade: Observações das intervenções de Sofia.	378
1.2. Interpretações pessoais sobre questões emergentes das Notas de Campo.	397
2. A Desconstrução de um Ceticismo Metodológico: A Prática de Adriana	401
2.1. Relações complexas: Observações das intervenções de Adriana.	402
2.2. Interpretações pessoais sobre questões emergentes das Notas de Campo.	419
3. Um Ensino Centrado no Professor: A Prática de Daniel	422

3.1. À procura de outra identidade: Observações das intervenções de Daniel.....	423
3.2. Interpretações pessoais sobre questões emergentes das Notas de Campo.	437
4. Uma Valorização dos Contributos dos Alunos: A Prática de Rodrigo	439
4.1. Uma evolução minimalista: Observações das intervenções de Rodrigo.	439
4.2. Interpretações pessoais sobre questões emergentes das Notas de Campo.	454
5. Considerações sobre a Identidade dos Estudantes Futuros Professores Portugueses	457

Capítulo IV - Perceções sobre Desempenhos Práticos e Preparação para a Docência em Portugal: A Visão dos Formadores e as e Interpretações dos Mestrandos..... 461

1. Uma Aprendizagem ao Longo da Vida: A Prática de Sofia	461
1.1. Uma professora preocupada com o futuro: Autoperceções de Sofia.	462
1.2. A centralidade do aluno no processo educativo: A reflexão de Sofia.	466
1.3. A aluna que era professora: Perceções de Vera.	467
1.4. Uma prática fundamentada: Perceções de Aurora.	469
2. Na Busca de Autoconfiança: A Prática de Adriana	470
2.1. Preparada para novos desafios: Autoperceções de Adriana.	470
2.2. Uma reconstrução de representações profissionais: A reflexão de Adriana.....	473
2.3. O desenvolvimento de uma visão global: Perceções de Sandra.....	475
2.4. Uma profissional insegura: Perceções de Olívia.	477
3. À Procura da Resolução de um Conflito Identitário: A Prática de Daniel.....	478
3.1. Uma identidade anterior: Autoperceções de Daniel.	478
3.2. Uma transfiguração de ideais: A reflexão de Daniel.....	480
3.3. Um profissional competente: Perceções de Elsa.....	482
3.4. A problematização de uma nova perspetiva: Perceções de Olívia.	484
4. Uma Experiência Colaborativa: A Prática de Rodrigo.....	485
4.1. Um envolvimento absorto: Autoperceções de Rodrigo.	486
4.2. A centralidade da teoria: A reflexão de Rodrigo.	488
4.3. Uma preparação irrepreensível: Perceções de Carlos.....	490
4.4. Autocrítico e proficiente: Perceções de Olívia.....	492
5. Imagens Identitárias: Perceções Partilhadas e Temas Emergentes	493

Capítulo V - Perceções sobre a Prática de Ensino Supervisionada na Irlanda: Olhares dos Supervisores e Interpretações dos Estudantes Futuros Professores 501

1. Bachelor of Science (Hons) in Science Education	502
1.1. Inconsciente, mas competente: A prática de Andrea.....	502
1.1.1. Um processo de metamorfose: Autoperceções de Andrea.....	502
1.1.2. Uma aprendizagem colaborativa: A reflexão de Andrea.	506

1.1.3. Uma profissional talentosa: Perceções de Omar.....	509
1.2. À procura de um estilo de ensino: A prática de Edgar.	510
1.2.1. Na alçada da perfeição: Autoperceções de Edgar.	510
1.2.2. Uma teia de aranha: A reflexão de Edgar.	515
1.2.3. Competente e ambicioso: Perceções de Alex.....	517
1.3. Promovendo a autonomia dos alunos: A prática de Paula.	518
1.3.1. Um ensino estratégico: Autoperceções de Paula.	518
1.3.2. Na enseada da flexibilidade metodológica: A reflexão de Paula.	523
1.3.3. Feliz, mas insegura: Perceções de Alice.....	525
2. Professional Master of Education	527
2.1. Valorização da reflexão: A prática de Maria.	527
2.1.1. Uma profissional em desenvolvimento: Autoperceções de Maria.....	527
2.1.2. Perspetivando o futuro: A reflexão de Maria.	530
2.2. Uma relação de colaboração: A prática de Xavier.....	531
2.2.1. Uma transfiguração de perspetivas: Autoperceções de Xavier.....	531
2.2.2. Aprendendo a gerir a sala de aula: A reflexão de Xavier.....	535
3. Considerações sobre a Identidade dos Estudantes Futuros Professores Irlandeses....	536

Capítulo VI - Relações e Processos Supervisivos: A Perspetiva dos Vários Atores Educativos

.....	543
1. O Processo Supervisivo em Portugal.....	543
1.1. Estimulando a autonomia: A supervisão da prática de Sofia.	543
1.1.1. A importância do feedback: Perceções de Sofia.....	544
1.1.2. Uma formação em contexto informal: Perceções de Vera.....	546
1.1.3. Um trabalho em equipa: Perceções de Aurora.	547
1.2. Colmatando inseguranças: A supervisão da prática de Adriana.	549
1.2.1. Uma amizade para a vida: Perceções de Adriana.....	549
1.2.2. Uma supervisão articulada: Perceções de Sandra.....	551
1.2.3. Uma relação de colaboração: Perceções de Olívia.....	552
1.3. Contrariando uma resistência à mudança: A supervisão da prática de Daniel.	554
1.3.1. Abandonando a sua “zona de conforto”: Perceções de Daniel.	554
1.3.2. Uma relação entre pares: Perceções de Elsa.....	557
1.3.3. Ultrapassando frustrações: Perceções de Olívia.	559
1.4. Lutando contra o entusiasmo: A supervisão da prática de Rodrigo.....	559
1.4.1. Uma perspetiva de colaboração: Perceções de Rodrigo.	559
1.4.2. Uma relação de entreajuda: Perceções de Carlos.....	561
1.4.3. Uma enorme receptividade às críticas: Perceções de Olívia.	563
2. O Processo Supervisivo na Irlanda	563

2.1. Bachelor of Science (Hons) in Science Education.	563
2.1.1. Insuficiência de feedback: A supervisão de Andrea.....	564
2.1.1.1. Uma prática teatral: Percepções de Andrea.	564
2.1.1.2. Uma relação de confiança: Percepções de Omar.....	567
2.1.2. Desenvolvimento de estratégias próprias: A supervisão de Edgar.....	569
2.1.2.1. Supervisores como amigos críticos: Percepções de Edgar.....	569
2.1.2.2. Uma relação aberta e transparente: Percepções de Alex.....	572
2.1.3. Feedback como forma de desenvolvimento profissional: A supervisão de Paula.	573
2.1.3.1. Supervisores como colegas: Percepções de Paula.	573
2.1.3.2. Uma relação tutorial: Percepções de Alice.	577
2.2. Professional Master of Education.....	579
2.2.1. Cooperantes como consultores e orientadores: A supervisão de Maria.....	579
2.2.2. Primando pelo desenvolvimento de autoconfiança: A supervisão de Xavier.....	581
3. Considerações Supervisivas: Relações e Influências	583
 PARTE IV - CONCLUSÕES E REFLEXÕES SOBRE A INVESTIGAÇÃO	591
Conclusões	593
1. Relações entre Currículos, Diretrizes Europeias e Identidade Profissional	594
1.1. Caracterização dos currículos de formação inicial de professores.....	594
1.2. Semelhanças e diferenças entre os programas formação inicial de professores estudados.	600
1.3. Percepções identitárias	605
1.4. Relações entre o currículo e as percepções de identidade profissional dos estudantes futuros professores.....	620
1.5. Supervisão e identidade: Percepções, relações e influências.....	623
2. Recomendações para a Formação Inicial de Professores.....	631
3. Assuntos Emergentes dos Discursos dos Participantes.....	635
4. Limitações.....	636
5. Caminhos de Investigação Futura	639
6. Considerações Finais	640
 Reflexão Pessoal	643
 REFERÊNCIAS	645
Referências Bibliográficas.....	647

Referências Legislativas	694
1. Legislação Portuguesa	694
2. Legislação Irlandesa	695

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Lista de termos utilizados na literatura portuguesa e inglesa para designar estudantes que frequentam programas de FIP.	18
Quadro 2: Comparação de diferentes modelos de FIP propostos por vários autores ..	25
Quadro 3: Fatores que determinam motivações para a escolha da profissão docente	98
Quadro 4: Comparação dos diferentes níveis de ensino em Portugal e na Irlanda, e respetiva correspondência ao nível etário e aos níveis ISCED.	128
Quadro 5: Relação entre as partes, as questões e os objetivos da investigação.	150
Quadro 6: Plano da investigação	151
Quadro 7: Definição dos casos do estudo	153
Quadro 8: Informações recolhidas nas entrevistas para a caracterização dos vários participantes	163
Quadro 9: Etapas de recolha de dados	170
Quadro 10: Plano das observações	176
Quadro 11: Quadro de análise dos programas curriculares	190
Quadro 12: Quadro de análise das narrativas iniciais (Etapa 1)	197
Quadro 13: Quadro de análise das narrativas finais (Etapa 3)	205
Quadro 14: Quadro de análise das notas de campo	215
Quadro 15: Quadro de análise das entrevistas aos EFP portugueses (Etapa 3)	228
Quadro 16: Quadro de análise da primeira entrevista realizada aos EFP irlandeses (Etapa 2)	242
Quadro 17: Quadro de análise da segunda entrevista realizada aos EFP irlandeses (Etapa 3)	246
Quadro 18: Quadro de análise das entrevistas realizadas aos supervisores cooperantes portugueses.	249

Quadro 19: Quadro de análise das entrevistas realizadas aos docentes de IPP III e IV.	254
Quadro 20: Quadro de análise das entrevistas realizadas aos supervisores institucionais irlandeses.	257
Quadro 21: Estrutura curricular dos Mestrados em Ensino da Universidade de Lisboa	266
Quadro 22: Unidades curriculares opcionais do MEBG e do MEFQ da Universidade de Lisboa	267
Quadro 23: Estrutura curricular do BSE da Dublin City University.....	268
Quadro 24: Estrutura curricular do PME da Dublin City University	269
Quadro 25: Módulos opcionais do PME	270
Quadro 26: Unidades curriculares e módulos de FEG enfatizados pelos EFP.....	277
Quadro 27: Questões abordadas nas unidades curriculares enfatizadas pelos EFP portugueses	278
Quadro 28: Questões abordadas nos módulos enfatizados pelos EFP do BSE	279
Quadro 29: Questões abordadas nos módulos enfatizados pelos EFP do PME.....	280
Quadro 30: Características de um bom professor identificadas pelos EFP portugueses na Etapa 1	327
Quadro 31: Características de um bom professor identificadas pelos EFP portugueses na Etapa 3	328
Quadro 32: Características de um mau professor identificadas pelos EFP portugueses na Etapa 1	329
Quadro 33: Características de um mau professor identificadas pelos EFP portugueses na Etapa 3	330
Quadro 34: Características identificadas na Etapa 1 relativas ao tipo de professor que os EFP portugueses gostariam de ser	332

Quadro 35: Características identificadas na Etapa 3 relativas ao tipo de professor que os EFP portugueses gostariam de ser	332
Quadro 36: Características identificadas na Etapa 3 relativas ao tipo de professor que os EFP portugueses consideram ser	335
Quadro 37: Características dos alunos identificadas pelos EFP portugueses na Etapa 1	336
Quadro 38: Características dos alunos identificadas pelos EFP portugueses na Etapa 3	337
Quadro 39: Características dos supervisores identificadas pelos EFP portugueses na Etapa 1	338
Quadro 40: Características dos supervisores identificadas pelos EFP portugueses na Etapa 3	339
Quadro 41: Influências e motivos para a escolha da profissão e identificados pelos EFP portugueses na Etapa 1	340
Quadro 42: Influências e motivos para a escolha da profissão e identificados pelos EFP portugueses na Etapa 3	343
Quadro 43: Características de um bom professor identificadas pelos EFP irlandeses na Etapa 1	347
Quadro 44: Características de um bom professor identificadas pelos EFP irlandeses na Etapa 3	349
Quadro 45: Características de um mau professor identificadas pelos EFP irlandeses na Etapa 1	351
Quadro 46: Características de um mau professor identificadas pelos EFP irlandeses na Etapa 3	352
Quadro 47: Características identificadas na Etapa 1 relativas ao tipo de professor que os EFP irlandeses gostariam de ser	353
Quadro 48: Características identificadas na Etapa 3 relativas ao tipo de professor que os EFP irlandeses gostariam de ser	355

Quadro 49: Características dos alunos identificadas pelos EFP irlandeses na Etapa 1	359
Quadro 50: Características dos alunos identificadas pelos EFP irlandeses na Etapa 3	360
Quadro 51: Características dos supervisores identificadas pelos EFP irlandeses na Etapa 1	362
Quadro 52: Características dos supervisores identificadas pelos EFP irlandeses na Etapa 3	363
Quadro 53: Influências e motivos para a escolha da profissão e identificados pelos EFP irlandeses na Etapa 1	365
Quadro 54: Influências e motivos para a escolha da profissão e identificados pelos EFP irlandeses na Entrevista 1	367

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Natureza e dimensões do currículo e suas relações.....	34
Figura 2: Modelos e níveis de reflexão e sua influência na aprendizagem profissional, com base nas obras de F. Korthagen.	43
Figura 3: Modelo de estruturação e reflexão da prática profissional (baseado nas ideias de Driel & Abell, 2010).	45
Figura 4: Constituição do conhecimento pedagógico de conteúdo. Adaptado de Gess-Newsome (1999), incorporando as ideias de Morine-Dersheimer e Kent (1999).	57
Figura 5: Modelo de raciocínio e ação pedagógica. Adaptado de Garritz (2015).....	58
Figura 6: Relações entre os diversos componentes da versão ampliada do triângulo didático (Adaptado de Stenberg et al., 2014).	61
Figura 7. Autoconceito formado a partir de um processo de interiorização e organização de experiências pessoais a partir da influência de diversos fatores. Esquema adaptado de Borich (1999, p. 93), complementado com as ideias de Lauriala e Kukkonen (2005) e Lewis (1997).	112
Figura 8: Mapa conceitual do Enquadramento Teórico e Normativo.	138
Figura 9. Representação esquemática do desenho da investigação.	144
Figura 10: Distribuição das áreas de formação nos programas de FIP.	271
<i>Figura 11: Distribuição das áreas de formação pelos anos curriculares dos programas de FIP.</i>	<i>271</i>
Figura 12: Equivalência de unidades curriculares e módulos dos diferentes programas de FIP.....	273
Figura 13: Temáticas abordadas nas unidades curriculares e módulos de Formação Educacional Geral dos programas de FIP. Na legenda do gráfico, BSE e PME correspondem às designações usada para identificar cada um dos programas	

de FIP irlandeses e ME significa Mestrados em Ensino, contemplando simultaneamente o MEBG e o MEFQ.	276
Figura 14: Temáticas abordadas nas unidades curriculares e módulos de Formação em Didática Específica dos programas de FIP.	283
Figura 15: Temáticas abordadas nas unidades curriculares de Didática dos Mestrados em Ensino.	284
Figura 16: Temáticas abordadas nas unidades curriculares de Metodologia do Ensino dos Mestrados em Ensino.	285
Figura 17: Temáticas abordadas nas unidades curriculares de Novas Tecnologias no Ensino dos Mestrados em Ensino.	286
Figura 18: Temáticas abordadas nos módulos de Formação em Didática Específica do BSE.	287
Figura 19: Temáticas abordadas no módulo de Formação em Didática Específica do PME.	288
Figura 20: Temáticas abordadas nas unidades curriculares de Prática Profissional dos MEBG.	291
Figura 21: Temáticas abordadas nas unidades curriculares de Prática Profissional dos MEFQ.	292
Figura 22: Temáticas abordadas nos módulos de Prática Profissional do 1º ano do BSE.	297
Figura 23: Temáticas abordadas nos módulos de Prática Profissional dos 2º e 3º anos do BSE.	298
Figura 24: Temáticas abordadas nos módulos de Prática Profissional do 4º ano do BSE.	299
Figura 25: Temáticas abordadas nos módulos de Prática Profissional do PME.	300
Figura 26: Temáticas abordadas nas unidades curriculares e módulos de Formação Educacional Geral dos vários programas de FIP.	303

Figura 27: Temáticas abordadas nas unidades curriculares e módulos de Formação em Didática Específica dos vários programas de FIP.	304
Figura 28: <i>Temáticas abordadas nas unidades curriculares e módulos de Prática Profissional dos vários programas de FIP.....</i>	305
Figura 29: Ocorrência de situações que expressaram questões relacionadas com a Interação dos Atores Educativos nas oito intervenções de Sofia que foram observadas.	379
Figura 30: Ocorrência de situações que expressaram questões relacionadas com a Gestão de Sala de Aula nas oito intervenções de Sofia que foram observadas.	381
Figura 31: Análise macro das subcategorias relacionadas com a Clareza na aula nas oito intervenções de Sofia que foram observadas.	384
Figura 32: Estratégias utilizadas por Sofia para garantir a clareza dos conteúdos programáticos nas oito intervenções que foram observadas.....	384
Figura 33: Estratégias de contextualização de atividades utilizadas por Sofia nas oito intervenções que foram observadas.....	386
Figura 34: Modos de esclarecimento de dúvidas utilizados por Sofia nas oito intervenções que foram observadas.....	387
Figura 35: Tipo de relações entre temáticas estabelecidas por Sofia nas oito intervenções que foram observadas.	388
Figura 36: Utilização de estratégias de revisão e síntese nas oito intervenções de Sofia que foram observadas.	389
Figura 37: Ocorrência de situações que expressaram questões relacionadas com o Envolvimento dos Alunos no Processo Educativo nas oito intervenções de Sofia que foram observadas.....	390
Figura 38: Ocorrência de situações que expressaram questões relacionadas com a Avaliação Formativa nas oito intervenções de Sofia que foram observadas.	394

Figura 39: Ocorrência de situações que expressaram questões relacionadas com a Diversidade Instrucional nas oito intervenções de Sofia que foram observadas.	395
Figura 40: Exemplos de plantas da sala de algumas das intervenções de Sofia que foram observadas.	396
Figura 41: Visão macro das unidades de registo codificadas nas categorias utilizadas na análise das notas de campo das oito intervenções de Sofia que foram observadas.	397
Figura 42: Ocorrência de situações que expressaram questões relacionadas com a Interação dos Atores Educativos nas oito intervenções de Adriana que foram observadas.	403
Figura 43: Ocorrência de situações que expressaram questões relacionadas com a Gestão de Sala de Aula nas oito intervenções de Adriana que foram observadas.	405
Figura 44: Análise macro das subcategorias relacionadas com a Clareza na aula nas oito intervenções de Adriana que foram observadas.....	407
Figura 45: Estratégias utilizadas por Adriana para garantir a clareza dos conteúdos programáticos nas oito intervenções que foram observadas.	408
Figura 46: Utilização de estratégias de revisão e síntese nas oito intervenções de Adriana que foram observadas.....	410
Figura 47: Ocorrência de situações que expressaram questões relacionadas com o Envolvimento dos Alunos no Processo Educativo nas oito intervenções de Adriana que foram observadas.	415
Figura 48: Ocorrência de situações que expressaram questões relacionadas com a Avaliação Formativa nas oito intervenções de Adriana que foram observadas.	416
Figura 49: Ocorrência de situações que expressaram questões relacionadas com a Diversidade Instrucional nas oito intervenções de Adriana que foram observadas.	417

Figura 50: Exemplos de plantas da sala de algumas das intervenções de Adriana que foram observadas.	418
Figura 51: Visão macro das unidades de registo codificadas nas categorias utilizadas na análise das notas de campo das oito intervenções de Adriana que foram observadas.	419
Figura 52: Ocorrência de situações que expressaram questões relacionadas com a Gestão de Sala de Aula nas oito intervenções de Daniel que foram observadas.	425
Figura 53: Análise macro das subcategorias relacionadas com a Clareza na aula nas oito intervenções de Daniel que foram observadas.	426
Figura 54: Modos de esclarecimento de dúvidas utilizados por Daniel nas oito intervenções que foram observadas.	428
Figura 55: Utilização de estratégias de revisão e síntese nas oito intervenções de Daniel que foram observadas.	429
Figura 56: Ocorrência de situações que expressaram questões relacionadas com o Envolvimento dos Alunos no Processo Educativo nas oito intervenções de Daniel que foram observadas.	430
Figura 57: Ocorrência de situações que expressaram questões relacionadas com a Avaliação Formativa nas oito intervenções de Daniel que foram observadas.	431
Figura 58: Ocorrência de situações que expressaram questões relacionadas com a Diversidade Instrucional nas oito intervenções de Daniel que foram observadas.	434
Figura 59: Exemplos de plantas da sala de algumas das intervenções de Daniel que foram observadas.	435
Figura 60: Visão macro das unidades de registo codificadas nas categorias utilizadas na análise das notas de campo das oito intervenções de Daniel que foram observadas.	436

Figura 61: Ocorrência de situações que expressaram questões relacionadas com a Interação dos Atores Educativos nas nove intervenções de Rodrigo que foram observadas.	441
Figura 62: Ocorrência de situações que expressaram questões relacionadas com a Gestão de Sala de Aula nas nove intervenções de Rodrigo que foram observadas.	442
Figura 63: Utilização de Estratégias disciplinares nas nove intervenções de Rodrigo que foram observadas.	443
Figura 64: Análise macro das subcategorias relacionadas com a Clareza na aula nas nove intervenções de Rodrigo que foram observadas.	444
Figura 65: Estratégias utilizadas por Rodrigo para garantir a clareza dos conteúdos programáticos nas nove intervenções que foram observadas.	445
Figura 66: Estratégias de contextualização de atividades utilizadas por Rodrigo nas nove intervenções que foram observadas.	446
Figura 67: Ocorrência de situações que expressaram questões relacionadas com o Envolvimento dos Alunos no Processo Educativo nas nove intervenções de Rodrigo que foram observadas.	447
Figura 68: Ocorrência de situações que expressaram questões relacionadas com a Avaliação Formativa nas nove intervenções de Rodrigo que foram observadas.	449
Figura 69: Ocorrência de situações que expressaram questões relacionadas com a Diversidade Instrucional nas oito intervenções de Rodrigo que foram observadas.	452
Figura 70: Exemplos de plantas da sala de algumas das intervenções de Rodrigo que foram observadas.	453
Figura 71: Visão macro das unidades de registo codificadas nas categorias utilizadas na análise das notas de campo das nove intervenções de Rodrigo que foram observadas.	454

ÍNDICE DE ANEXOS¹

- Anexo 1: Pedido de parecer à Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Portugal)
- Anexo 2: Pedido de parecer à Comissão de Ética da Dublin City University (Irlanda)
- Anexo 3: Parecer da Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Portugal)
- Anexo 4: Parecer da Comissão de Ética da Dublin City University (Irlanda)
- Anexo 5: Protocolos das narrativas realizadas na Etapa 1 em ambos os países (versão em língua portuguesa e língua inglesa)
- Anexo 6: Narrativa inicial de Sofia (MEBG, Portugal; Etapa 1)
- Anexo 7: Narrativa inicial de Adriana (MEFQ, Portugal; Etapa 1)
- Anexo 8: Narrativa inicial de Daniel (MEFQ, Portugal; Etapa 1)
- Anexo 9: Narrativa inicial de Rodrigo (MEFQ, Portugal; Etapa 1)
- Anexo 10: Narrativa inicial de Andrea (BSE, Irlanda; Etapa 1)
- Anexo 11: Narrativa inicial de Edgar (BSE, Irlanda; Etapa 1)
- Anexo 12: Narrativa inicial de Paula (BSE, Irlanda; Etapa 1)
- Anexo 13: Narrativa inicial de Maria (PME, Irlanda; Etapa 1)
- Anexo 14: Narrativa inicial de Xavier (PME, Irlanda; Etapa 1)
- Anexo 15: Guião das entrevistas realizadas aos estudantes futuros professores portugueses (MEBG e MEFQ; Etapa 3)
- Anexo 16: Guião das entrevistas realizadas aos supervisores cooperantes portugueses (MEBG e MEFQ, Portugal; Etapa 3)
- Anexo 17: Guião das entrevistas realizadas aos docentes portugueses de IPP III e IPP IV da Universidade de Lisboa (MEBG e MEFQ; Etapa 3)
- Anexo 18: Guião das entrevistas realizadas aos estudantes futuros professores irlandeses do BSE (Etapa 2)
- Anexo 19: Guião das entrevistas realizadas aos estudantes futuros professores irlandeses do PME (Etapa 2)
- Anexo 20: Guião das entrevistas realizadas aos estudantes futuros professores irlandeses do BSE (Etapa 3)
- Anexo 21: Guião das entrevistas realizadas aos estudantes futuros professores irlandeses do PME (Etapa 3)

¹ Neste índice, os anexos aparecem numerados pela ordem em que são referenciados no corpo do texto da tese.

- Anexo 22: Guião das entrevistas realizadas aos supervisores institucionais irlandeses do BSE (Etapa 3)
- Anexo 23: Guião das entrevistas a realizar aos supervisores institucionais irlandeses do PME (Etapa 3)
- Anexo 24: Guião da entrevista realizada ao coordenador do PME (Irlanda; Etapa 3)
- Anexo 25: Transcrição da entrevista realizada a Sofia (estudante futura professora do MEBG, Portugal; Etapa 3)
- Anexo 26: Transcrição da entrevista realizada a Adriana (estudante futura professora do MEFQ, Portugal; Etapa 3)
- Anexo 27: Transcrição da entrevista realizada a Daniel (estudante futuro professor do MEFQ, Portugal; Etapa 3)
- Anexo 28: Transcrição da entrevista realizada a Rodrigo (estudante futuro professor do MEFQ, Portugal; Etapa 3)
- Anexo 29: Transcrição da entrevista realizada a Vera (supervisora cooperante de Sofia no MEBG, Portugal; Etapa 3)
- Anexo 30: Transcrição da entrevista realizada a Sandra (supervisora cooperante de Adriana no MEFQ, Portugal; Etapa 3)
- Anexo 31: Transcrição da entrevista realizada a Elsa (supervisora cooperante de Daniel no MEFQ, Portugal; Etapa 3)
- Anexo 32: Transcrição da entrevista realizada a Carlos (supervisor cooperante de Rodrigo no MEFQ, Portugal; Etapa 3)
- Anexo 33: Transcrição da entrevista realizada a Aurora (docente de IPP III e IPP IV de Sofia no MEBG, Portugal; Etapa 3)
- Anexo 34: Transcrição da entrevista realizada a Olívia (docente de IPP III e IPP IV de Adriana, Daniel e Rodrigo no MEFQ, Portugal; Etapa 3)
- Anexo 35: Transcrição da entrevista realizada a Andrea (estudante futura professora do BSE, Irlanda; Etapa 2)
- Anexo 36: Transcrição da entrevista realizada a Edgar (estudante futuro professor do BSE, Irlanda; Etapa 2)
- Anexo 37: Transcrição da entrevista realizada a Paula (estudante futura professora do BSE, Irlanda; Etapa 2)
- Anexo 38: Transcrição da entrevista realizada a Maria (estudante futura professora do PME, Irlanda; Etapa 2)
- Anexo 39: Transcrição da entrevista realizada a Xavier (estudante futuro professor do PME, Irlanda; Etapa 2)
- Anexo 40: Transcrição da entrevista realizada a Andrea (estudante futura professora do BSE, Irlanda; Etapa 3)
- Anexo 41: Transcrição da entrevista realizada a Edgar (estudante futuro professor do BSE, Irlanda; Etapa 3)

- Anexo 42: Transcrição da entrevista realizada a Paula (estudante futura professora do BSE, Irlanda; Etapa 3)
- Anexo 43: Transcrição da entrevista realizada a Maria (estudante futura professora do PME, Irlanda; Etapa 3)
- Anexo 44: Transcrição da entrevista realizada a Xavier (estudante futuro professor do PME, Irlanda; Etapa 3)
- Anexo 45: Transcrição da entrevista realizada a Omar (supervisor institucional de Andrea no BSE, Irlanda; Etapa 3)
- Anexo 46: Transcrição da entrevista realizada a Alex (supervisor institucional de Edgar no BSE, Irlanda; Etapa 3)
- Anexo 47: Transcrição da entrevista realizada a Alice (supervisora institucional de Paula no BSE, Irlanda; Etapa 3)
- Anexo 48: Transcrição da entrevista realizada a David (coordenador do PME, Irlanda; Etapa 3)
- Anexo 49: Notas de Campo das observações realizadas às aulas lecionadas por Sofia (estudante futura professora do MEBG, Portugal; Etapa 2)
- Anexo 50: Notas de Campo das observações realizadas às aulas lecionadas por Adriana (estudante futura professora do MEFQ, Portugal; Etapa 2)
- Anexo 51: Notas de Campo das observações realizadas às aulas lecionadas por Daniel (estudante futuro professor do MEFQ, Portugal; Etapa 2)
- Anexo 52: Notas de Campo das observações realizadas às aulas lecionadas por Rodrigo (estudante futuro professor do MEFQ, Portugal; Etapa 2)
- Anexo 53: Notas de Campo das observações realizadas às aulas de IPP III e IPP IV do MEBG e do MEFQ (Portugal; Etapa 2)
- Anexo 54: Diário de Campo da Investigadora na Irlanda: Notas sobre as entrevistas realizadas.
- Anexo 55: Mapa das observações de aulas lecionadas pelos estudantes futuros professores do MEBG e do MEFQ (Portugal; Etapa 2)
- Anexo 56: Fichas das Unidades Curriculares do MEBG dos anos letivos 2014/2015 e 2015/2016 (Portugal; pasta com as fichas das várias unidades curriculares organizadas por áreas de formação)
- Anexo 57: Fichas das Unidades Curriculares do MEFQ dos anos letivos 2014/2015 e 2015/2016 (Portugal; pasta com as fichas das várias unidades curriculares organizadas por áreas de formação)
- Anexo 58: Papel das escolas e dos supervisores cooperantes nos Mestrados em Ensino da Universidade de Lisboa (Portugal)
- Anexo 59: Handbook do BSE para o ano letivo de 2016/2017: *School Placement Handbook for Undergraduate Students* (Irlanda)
- Anexo 60: Handbook do PME para o ano letivo de 2016/2017: *School Placement Handbook for Postgraduate Students 2016/2017* (Irlanda)

- Anexo 61: Regulamento do BSE para o ano letivo de 2016/2017(Irlanda)
- Anexo 62: Regulamento do PME para o ano letivo de 2016/2017 (Irlanda)
- Anexo 63: Especificações Modulares do BSE (Irlanda; pasta com as especificações dos vários módulos organizados por áreas de formação)
- Anexo 64: Especificações Modulares do PME (Irlanda; pasta com as especificações dos vários módulos organizados por áreas de formação)
- Anexo 65: Reflexão final escrita por Sofia para o seu Relatório de Prática de Ensino Supervisionada (MEBG, Portugal)
- Anexo 66: Reflexão final escrita por Adriana para o seu Relatório de Prática de Ensino Supervisionada (MEFQ, Portugal)
- Anexo 67: Reflexão final escrita por Daniel para o seu Relatório de Prática de Ensino Supervisionada (MEFQ, Portugal)
- Anexo 68: Reflexão final escrita por Rodrigo para o seu Relatório de Prática de Ensino Supervisionada (MEFQ, Portugal)
- Anexo 69: Reflexão final escrita por Andrea para o seu Portefólio de Estágio (BSE, Irlanda)
- Anexo 70: Reflexão final escrita por Edgar para o seu Portefólio de Estágio (BSE, Irlanda)
- Anexo 71: Reflexão final escrita por Paula para o seu Portefólio de Estágio (BSE, Irlanda)
- Anexo 72: Reflexão final escrita por Maria para o seu Portefólio de Estágio (PME, Irlanda)
- Anexo 73: Reflexão final escrita por Xavier para o seu Portefólio de Estágio (PME, Irlanda)
- Anexo 74: Diretrizes para a escrita das reflexões finais a incluir no Portefólio da prática dos estudantes futuros professores irlandeses
- Anexo 75: Notas de Campo da Investigadora sobre conversas informais durante a recolha de dados na Irlanda

MAPA DE ANEXOS

QUESTÕES ÉTICAS

DOCUMENTO		INSTITUIÇÃO	PAÍS	NÚMERO DO ANEXO
Órgão	Descrição			
Comissão de Ética	Pedido de parecer	IEUL	Portugal	1
		DCU	Irlanda	2
	Parecer	IEUL	Portugal	3
		DCU	Irlanda	4

Legenda: IEUL – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa; DCU – Dublin City University.

DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

PAÍS	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA DE FIP	DOCUMENTOS	ANO LETIVO	NÚMERO DO ANEXO
Portugal	IEUL	MEBG	Fichas das Unidades Curriculares	2015/2016	56
		MEFQ		2016/2017	57
	Universidade de Lisboa	MEBG MEFQ	Papel das escolas e dos supervisores cooperantes	A partir de 2016	58
Irlanda	Dublin City University	BSE	Handbook da prática	2016/2017	59
			Regulamento	2016/2017	61
			Especificações Modulares	2013/2014 a 2016/2017	63
		PME	Handbook da prática	2016/2017	60
			Regulamento	2016/2017	62
			Especificações Modulares	2016/2017	64
		BSE e PME	Diretrizes para a escrita de reflexões	2016/2017	74

Legenda: IEUL – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

PROTOCOLOS E GUIÕES

ETAPA	PAÍS	PARTICIPANTES	DOCUMENTO		PROGRAMA DE FIP	NÚMERO DO ANEXO
			Tipo	Dados		
1	Portugal Irlanda	EFP	Protocolo	Narrativas	MEBG; MEFQ BSE; PME	5
2	Irlanda	EFP	Guião	Entrevista	BSE	18
			Guião	Entrevista	PME	19
	Portugal		Protocolo	Mapa de observações	MEBG; MEFQ	53
3	Portugal	EFP	Guião	Entrevista	MEBG; MEFQ	15
		Supervisores Cooperantes	Guião	Entrevista	MEBG; MEFQ	16
		Docentes de IPP III e IPP IV	Guião	Entrevista	MEBG; MEFQ	17
	Irlanda	EFP	Guião	Entrevista	BSE	20
			Guião	Entrevista	PME	21
		Supervisores Institucionais	Guião	Entrevista	BSE	22
		Supervisores Institucionais	Guião	Entrevista	PME	23
		Coordenador do programa de FIP	Guião	Entrevista	PME	24

NARRATIVAS ESCRITAS E ORAIS (ENTREVISTAS)

ETAPA	PAÍS	PROGRAMA DE FIP	PARTICIPANTES	DOCUMENTO		NÚMERO DO ANEXO
				Tipo	Formato	
1	Portugal	MEBG	Sofia	Elaborado	Escrito	6
		MEFQ	Adriana	Elaborado	Escrito	7
			Daniel	Elaborado	Escrito	8
			Rodrigo	Elaborado	Escrito	9
	Irlanda	BSE	Andrea	Elaborado	Escrito	10
			Edgar	Elaborado	Escrito	11
			Paula	Elaborado	Escrito	12
		PME	Maria	Elaborado	Escrito	13
			Xavier	Elaborado	Escrito	14
2	Irlanda	BSE	Andrea	Transcrito	Oral	35
			Edgar	Transcrito	Oral	36
			Paula	Transcrito	Oral	37
		PME	Maria	Transcrito	Oral	38
			Xavier	Transcrito	Oral	39
3	Portugal	MEBG	Sofia	Transcrito	Oral	25
				Reflexão	Escrito	65
			Vera	Transcrito	Oral	29
			Aurora	Transcrito	Oral	33
		MEFQ	Adriana	Transcrito	Oral	26
				Reflexão	Escrito	66
			Daniel	Transcrito	Oral	27
				Reflexão	Escrito	67
			Rodrigo	Transcrito	Oral	28
				Reflexão	Escrito	68
		MEFQ	Sandra	Transcrito	Oral	30
			Elsa	Transcrito	Oral	31
			Carlos	Transcrito	Oral	32
			Olívia	Transcrito	Oral	34
	Irlanda	BSE	Andrea	Transcrito	Oral	40
				Reflexão	Escrito	69
			Edgar	Transcrito	Oral	41
				Reflexão	Escrito	70
			Paula	Transcrito	Oral	42
				Reflexão	Escrito	71
			Omar	Transcrito	Oral	45
			Alice	Transcrito	Oral	46
			Alex	Transcrito	Oral	47
		PME	Maria	Transcrito	Oral	43
				Reflexão	Escrito	72
			Xavier	Transcrito	Oral	44
				Reflexão	Escrito	73
			David	Transcrito	Oral	48

Nota: No tipo de documento, *Elaborado* significa elaborado propositadamente para a tese e *Transcrito* refere-se às transcrições das entrevistas (narrativas orais).

NOTAS DE CAMPO E DIÁRIOS

ETAPA	PAÍS	PARTICIPANTES OBSERVADOS E CONTACTADOS	DOCUMENTO		PROGRAMA DE FIP	NÚMERO DO ANEXO
			Tipo	Formato		
1	Portugal	Sofia	NC	Escrito	MEBG	49
		Adriana	NC	Escrito	MEFQ	50
		Daniel	NC	Escrito	MEFQ	51
		Rodrigo	NC	Escrito	MEFQ	52
2	Portugal	Todos	NC	Escrito	MEBG e MEFQ	53
2 e 3	Irlanda	Todos	Diário	Escrito	BSE e PME	54
		Coordenadores	NC	Escrito	BSE e PME	75

Nota: As notas de campo e os diários foram escritos pela investigadora. Legenda: NC – Notas de Campo.

LISTAGEM DE ABREVIATURAS

AQC	Análise qualitativa de conteúdo
BSE	Bachelor of Science (Hons) in Science Education
CTS	Ciência – Tecnologia – Sociedade
CTSA	Ciência – Tecnologia – Sociedade – Ambiente
DES	Department of Education and Skills
ECTS	European Credit Transfer System
EFP	Estudantes futuros professores
IES	Instituição de ensino superior
IPP	Iniciação à prática profissional
FAD	Formação na área de docência
FDE	Formação em didática específica
FEG	Formação educacional geral
FIP	Formação inicial de professores
MEBG	Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia
MEFQ	Mestrado em Ensino de Física e Química
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PES	Prática de ensino supervisionada
PME	Professional Master of Education
PP	Prática profissional
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TTC	The Teaching Council
UC	Unidade curricular
UR	Unidade de registo

INTRODUÇÃO

Initial teacher education must be acknowledged to be the first, important stage in the formation of a teacher.

ETUCE (2008, p.15)

Vivemos numa sociedade global e multicultural, que se caracteriza por ritmos de vida acelerados e pela influência dos media e das tecnologias de informação e comunicação. Estas características influenciam os espaços escolares e os comportamentos dos vários atores educativos que os definem. Como espaço educativo, a escola tem a responsabilidade de formar cidadãos cultos, com inteligência social e ambiental, que privilegiem valores democráticos e que sejam capazes de tomar decisões conscientes e fundamentadas, assim como adotar atitudes críticas que lhes permitam distinguir o conhecimento científico das *fake news* e do senso comum. Neste sentido, os professores têm, atualmente, uma responsabilidade acrescida na formação dos alunos que, muitas vezes, passam mais tempo com os professores (e outros educadores) do que com os próprios pais. Há, por isso, vários autores que defendem que a educação é cada vez mais importante para o aumento da competitividade e para o sucesso, quer dos indivíduos, quer dos diversos países da Europa, dado que esta, depende dos cidadãos que a constituem (e.g., Darling-Hammond, Bransford & LePage, 2005; OECD, 2018). A formação dos cidadãos, por sua vez, depende da eficácia dos sistemas de ensino que estes frequentam ou frequentaram. A qualidade da educação é, deste modo, um fator determinante para a promoção da competitividade de um país num mundo globalizado (CEC, 2007).

Sabendo que a qualidade da educação depende da qualidade do ensino, que, por sua vez, depende da qualidade dos professores, melhorar a qualidade da formação inicial de professores (FIP) é um importante objetivo para a melhoria dos sistemas educativos europeus, dado que esta é determinante para a sua eficácia como profissionais (e.g., EC, 2013a, 2013b; Hollins, 2011; Loughran & Hamilton, 2016; A. Rodrigues et al., 2015). Neste sentido, de acordo com a Comissão Europeia, os professores devem ser, cada vez mais, capazes de: (a) ajudar os seus alunos a tornarem-se autónomos, através do desenvolvimento de competências-chave; (b) desenvolver abordagens colaborativas e construtivas; (c) ser facilitadores da aprendizagem e gestores de sala de aula; e (d) utilizar as potencialidades das novas tecnologias, atendendo à necessidade de um ensino

individualizado. Para que os novos professores estejam preparados para lecionar nestas realidades multiculturais, é necessária uma formação inicial que seja capaz de promover o desenvolvimento das competências essenciais para o desempenho destes novos papéis, que exigem, cada vez mais, o desenvolvimento de posturas críticas e investigativas de aprendizagem ao longo da vida. Considera-se, por isso, importante e pertinente estudar essa formação.

Cada sistema de ensino é único, pois depende do contexto nacional onde se insere (EC, 2013c). Não obstante, podem existir componentes comuns aos sistemas de ensino europeus. A Declaração de Bolonha é o mais recente exemplo de uma tentativa de uniformização e harmonização do ensino superior a nível europeu e da criação de uma identidade europeia. Para além disso, existem vários documentos, publicados pela Comissão Europeia (que serão analisados ao longo deste trabalho), que apresentam uma avaliação periódica dos sistemas de ensino dos vários países europeus, salientando pontos fortes e fracos. Outros, ainda, propõem pontos de convergência, tais como, por exemplo, quadros de competências a desenvolver, com vista a um ensino de qualidade.

Entre outros fatores, a qualidade do ensino depende da identidade profissional dos docentes, que, por sua vez, depende da sua biografia, das suas motivações, representações e perceções sobre experiências (passadas e atuais) em contexto profissional. Neste sentido, o estudo do processo de constituição da identidade profissional dos estudantes futuros professores (EFP) permite conhecer as componentes da formação que mais os influenciam, permitindo identificar áreas fundamentais de intervenção.

1. Apresentação do Estudo

Com esta investigação pretende-se compreender de que forma, na área das ciências físicas e naturais, os currículos de FIP, em geral, e a prática de ensino supervisionada, em particular, de duas instituições de ensino superior europeias de diferentes países, nomeadamente Portugal e República da Irlanda (que doravante será apenas denominada por Irlanda), incorporam as diretrizes europeias e influenciam as perceções de identidade profissional dos EFP. Em traços muito gerais, com esta investigação pretende-se:

- (a) Caracterizar os currículos de formação inicial, da área das ciências físicas e naturais, da Universidade de Lisboa (UL) e da Dublin City University (DCU);
- (b) Comparar os currículos de formação inicial, da área das ciências físicas e naturais, da UL e da DCU;

- (c) Compreender as relações que se estabelecem entre o currículo dos programas de formação inicial em estudo e as perceções de identidade profissional dos EFP;
- (d) Compreender como é percecionada a identidade profissional dos EFP;
- (e) Compreender a influência do processo supervisivo na constituição da identidade profissional dos EFP.

Estas questões serão devidamente aprofundadas na segunda parte deste trabalho, que se refere ao estudo empírico.

2. Motivações Intrínsecas e Extrínsecas

A escolha da temática previamente apresentada baseia-se em motivações pessoais, profissionais e científicas, que se apresentam de seguida.

2.1. Motivações pessoais e profissionais.

Enquanto bolseira de mérito social do Gabinete de Mobilidade do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, a partir do contacto que estabeleci com os estudantes dos diversos programas de mobilidade e as suas instituições de origem, desenvolvi um elevado interesse pelo estudo de programas europeus de formação inicial, pois percebi que, apesar das semelhanças impostas pelo processo de Bolonha, existiam acentuadas diferenças entre os vários países europeus. Para além disso, enquanto cidadã desta sociedade global, acredito que o contacto com outras realidades e culturas é enriquecedor, permitindo o desenvolvimento de uma compreensão informada da realidade que me rodeia, quer ao nível pessoal, quer ao nível profissional.

Torna-se ainda importante destacar que, como ex-aluna de um curso de formação inicial de professores, acredito que existe uma relação entre o currículo, mais concretamente, a prática (estágio), e as perceções de identidade profissional dos (futuros ou jovens) professores. Estes ideais e crenças pessoais baseiam-se na minha própria experiência enquanto aluna e jovem professora. Refletindo acerca dessas experiências e da identidade que construí, considero que não seria a mesma professora que hoje sou, e que não teria desenvolvido as mesmas competências, se a minha orientadora de estágio tivesse sido outra e se o meu estágio tivesse seguido um modelo de formação diferente.

Olhando para trás e refletindo acerca da experiência que adquiri durante a minha formação inicial, tenho de reconhecer que o estágio foi, sem dúvida, a componente

curricular que exerceu maior influência na construção da minha identidade profissional. Não pretendo aqui, com esta afirmação, diminuir ou excluir a importância das restantes componentes curriculares (de natureza mais teórica); sem estas últimas não teria tido sucesso na prática. Contudo, tenho consciência de que a prática me permitiu desenvolver competências de *savoir-faire* que jamais poderia ter desenvolvido de outra forma. Mas será que quando terminei a formação inicial tinha esta consciência? De certa forma julgo que sim. Provavelmente não tão claramente como agora. Presumo que, se nessa altura me tivessem questionado acerca da minha identidade profissional, responderia o seguinte: “O que quer dizer com isso? O que entende por identidade profissional?” Isto não significa, no entanto, que eu não tinha uma identidade profissional – chamar-lhe-ei mais à frente uma primeira identidade profissional. Apenas significa que não estava consciente acerca da sua existência e da sua influência. Aquela identidade existia de forma subjacente e certamente influenciou todas as minhas decisões profissionais durante o(s) primeiro(s) ano(s) de serviço. Julgo que ainda hoje influencia. Acredito, inclusivamente, que as competências que desenvolvi no âmbito do estágio funcionaram como alicerces para o desenvolvimento de novas competências, nomeadamente de investigação.

Creio que, através do contacto com outros colegas de profissão e até mesmo a partir do contacto com outros estudantes, as perceções de identidade dos futuros ou jovens professores são (tal como as minhas foram), consciente ou inconscientemente, influenciadas pelo currículo da formação inicial. Neste sentido, desenhei este estudo, com o objetivo de perceber se, de facto, existe ou não uma relação entre o currículo e a constituição da identidade profissional dos EFP.

2.2. Motivações Científicas.

Inserindo-se num contexto global e assente em inevitáveis fatores económicos, a natureza mutável da educação e do ensino superior fundamenta o aumento da importância que tem sido dada à investigação por vários autores (Gleeson et al., 2017; Leathwood & Read, 2013). A discussão política a nível europeu envolve temáticas relacionadas com o que os professores precisam de saber e de saber-fazer, logo, estudar programas de FIP e processos de constituição da identidade profissional dos EFP, é um passo indispensável para uma tomada de decisões informada por parte dos decisores políticos e permitirá melhorar os programas de formação atualmente existentes, centrando-os nas reais necessidades dos professores da sociedade do futuro, permitindo que estes desenvolvam

as competências necessárias, as quais contribuirão para a tão desejada qualidade da educação.

Os diferentes países europeus tiveram, ao longo do tempo, evoluções autónomas e específicas, situadas e contextualizadas ao longo da história, que concretizam na sua FIP. No entanto, os documentos recentemente publicados pela União Europeia determinam a construção de um espaço europeu de ensino superior que abrange todos os domínios do conhecimento e a formação de professores. Há uma tendência crescente para a sistematização de um pensamento comum e uma aproximação a um modelo único de referência europeu. Mas de que forma está a ser efetuada esta aproximação? Este estudo permite compreender de que forma as diretrizes europeias condicionam os currículos de formação e pretende contribuir para a otimização daquele espaço europeu, pois permite o conhecimento das diferentes realidades e contextos que influenciam as duas instituições em estudo.

Para além da atualidade da temática à luz do contexto sociopolítico, existe a recomendação, na literatura da área da formação de professores, nomeadamente no *Handbook of Research on Teacher Education*, para o desenvolvimento de mais estudos empíricos sobre a construção de identidade profissional durante o período em que os EFP aprendem a ensinar (Rodgers & Scott, 2008). A edição mais recente deste Handbook, expressa, inclusivamente, a necessidade da realização de mais investigação sobre a influência dos programas de FIP no desenvolvimento daquela identidade (Cherrington, 2017). Para além disso, Chong e Low (2009) e Flores (2014b) defendem que são necessários estudos longitudinais sobre este processo, dado que estes permitirão um conhecimento mais aprofundado da forma como se desenvolve a identidade profissional dos EFP. Existe ainda uma publicação editada por Darling-Hammond e Lieberman (2012), intitulada *Teacher education around the world: Changing policies and practices*, que, focando-se na temática da qualidade do ensino, apresenta vários modelos de formação de vários países, enquadrando-os a partir de uma perspetiva histórica contextualizada. Nesta obra, as autoras reforçam a importância do estudo de diferentes contextos de ensino e formação de professores. Neste sentido, mais recentemente, Afdal (2019) reforça a necessidade de realização de investigação que permita a comparação de diferentes realidades europeias sobre práticas de formação de professores do ensino secundário, referindo que os estudos que existem são muito reduzidos em número. Com uma perspetiva semelhante, Pintassilgo e Oliveira (2013) tinham já anteriormente destacado a relevância da investigação dos programas de FIP como um importante

contributo para a reflexão fundamentada acerca dos mesmos e tendo em vista a sua reestruturação futura. Do mesmo modo, Mouraz et al. (2012) consideram importante a manutenção de um debate académico sobre a adequação dos programas de FIP ao processo de Bolonha, por forma a se conseguirem encontrar soluções que possibilitem melhorar a qualidade da formação.

Acresce a estes argumentos o facto de, no decurso das pesquisas efetuadas, se terem encontrado vários estudos sobre a identidade profissional dos professores em exercício (e.g., Beijaard et al., 2000; Lasky, 2005; Thomas & Beauchamp, 2011), mas muito poucos sobre a identidade profissional dos EFP. Dos estudos empíricos encontrados sobre esta temática destacam-se as investigações qualitativas efetuadas por Timoštšuk e Ugaste (2010) e por Schultz e Ravitch (2013). O primeiro, foca-se no estudo da identidade profissional de 45 estudantes de vários programas de formação inicial da Estónia, no início da sua frequência do respetivo programa de formação. O segundo, utiliza a abordagem narrativa para perceber de que forma os EFP estabelecem a relação entre currículo, identidade, comunidade e histórias, focando-se na perspetiva dos professores como construtores de currículo. Encontraram-se ainda dois estudos sobre a identidade profissional de EFP de ciências. Um deles procura relacionar a construção da identidade profissional com um ensino baseado em questões CTSA (Pedretti et al., 2008). O outro estuda o desenvolvimento de identidades profissionais decorrentes da utilização de estratégias de *inquiry* (Melville et al., 2013). No entanto, não se conhecem, quer a nível nacional, quer a nível europeu, estudos que analisem em detalhe os currículos de programas específicos de formação inicial, estabelecendo relações entre esses currículos, as diretrizes europeias e as perceções de identidade profissional dos EFP. A importância do estabelecimento destas relações é identificada por Taylor (2017), quando afirma: “research must explicitly consider the role that teacher education programs can and do play in teacher identity development” (p. 23). Para além do que foi explicitado anteriormente, são frequentes os estudos que envolvem o primeiro ciclo do ensino básico, mas estudos que envolvam o ensino secundário são menos frequentes. Isto constitui-se como uma lacuna na área da formação de professores e na educação. É nesta dimensão que se situa a originalidade deste estudo.

Os resultados do estudo conduzido pela investigadora no âmbito do Mestrado em Educação, especialidade em Formação de Professores (Cf. F. Rodrigues, 2013), evidenciam uma forte identificação dos estudantes dos programas de formação inicial então estudados com a profissão docente, havendo, na opinião dos mesmos, uma

influência preponderante desta formação no desenvolvimento da sua identidade profissional. Procurando dar continuidade a esta investigação, o presente estudo pretende aprofundar e ampliar o conhecimento científico sobre currículos de FIP de instituições de ensino superior europeias e averiguar a sua influência nas percepções de identidade profissional dos EFP. Considera-se, assim, que este estudo é pertinente para o desenvolvimento do conhecimento científico na área da formação de professores.

2.3. Opção pela área de estudo e seleção das instituições de ensino superior.

A decisão pela área das ciências físicas e naturais foi motivada pelo facto de esta ser a minha área de ensino, nomeadamente as disciplinas de Biologia e Geologia. O estudo não se cingirá a estas duas áreas disciplinares porque, de acordo com os dados recolhidos no Mestrado, a maior parte dos países do Norte da Europa não têm a disciplina de Geologia. Os conteúdos programáticos desta área disciplinar são distribuídos pelas disciplinas de Biologia, Física e Geografia. Optou-se, então, por escolher os programas que incluam a habilitação para a docência de Biologia, Física e/ou Química.

No que se refere à seleção das instituições de ensino superior para a realização desta investigação, o motivo mais forte para a escolha da Universidade de Lisboa foi o facto de esta ter sido a instituição: (a) onde me formei como professora; (b) onde realizei o mestrado; e (c) que escolhi para o doutoramento. Por esse motivo, esta é, para mim, uma instituição especial, que muito tem contribuído para o desenvolvimento da minha identidade. Na seleção da segunda universidade, existiram também motivações de cariz linguístico. Tendo já trabalhado no Mestrado com uma instituição estrangeira, cuja língua inglesa era a segunda língua, sei que a barreira linguística é um problema que, por vezes, é inultrapassável. Este facto motivou a escolha de uma instituição de ensino superior cuja língua materna fosse o inglês. A decisão da seleção da universidade irlandesa prendeu-se com a disponibilidade que foi demonstrada pela Dublin City University para a realização do estudo. Para além disso, inerentes a esta escolha existiram ainda motivos relacionados com os contextos socioeconómicos em que se inserem ambas as instituições. Em Portugal há excesso de professores. Por sua vez, na Irlanda, de acordo com O'Brian (2019), há escassez de professores. Outros dois aspetos que contribuíram para estas opções são o facto de ambos os países estarem a recuperar de períodos de crise económica e serem regulados pelas mesmas políticas europeias.

3. Organização do Trabalho

Este trabalho de investigação está dividido em quatro partes: (1) Enquadramento teórico e normativo; (2) Enquadramento do estudo empírico; (3) Descrição e discussão dos resultados; e (4) Conclusões. Na primeira parte, inclui-se o estado da arte e definem-se os conceitos teóricos nucleares que serviram de suporte à investigação, procedendo-se também à análise dos textos legais e normativos que enquadram a formação. Esta parte do trabalho subdivide-se em quatro capítulos, iniciando-se e terminando-se a mesma com questões relacionadas com a formação de professores. O primeiro capítulo refere-se aos modelos, características, finalidades, implicações, componentes e processos de FIP. O segundo capítulo contempla as questões relacionadas com o conhecimento, a aprendizagem e o desenvolvimento profissionais. No terceiro capítulo, explora-se a definição de identidade profissional e as várias dimensões que lhes estão associadas. E, por fim, no quarto capítulo, explicitam-se, simultaneamente, questões mais gerais da FIP no contexto europeu e mais específicas dos programas de formação nos contextos nacionais em que se inserem. A opção de incluir este enquadramento da formação de professores (que poderia ser efetuado no início) no final da primeira parte deve-se ao facto de se pretender que este capítulo conduza o leitor para as particularidades nacionais e internacionais que enquadram os programas de formação, os quais são estudados imediatamente antes da apresentação do estudo empírico.

Estando subdividida em três capítulos, a segunda parte é dedicada ao desenho do estudo. No primeiro capítulo, descrevem-se as questões e os objetivos de investigação, explicita-se a metodologia e caracterizam-se os participantes. Os restantes capítulos são dedicados à explicitação dos procedimentos empíricos. Neste sentido, no segundo capítulo, apresentam-se as estratégias de recolha de dados e de acesso ao campo. No terceiro e último capítulo, descrevem-se os procedimentos de análise dos dados recolhidos.

Na terceira parte, apresentam-se e discutem-se os resultados do estudo empírico. Esta parte do trabalho encontra-se organizada em seis capítulos. No primeiro capítulo caracterizam-se e comparam-se os programas de FIP estudados. Este capítulo, ao contrário da maior parte dos restantes, que se fundamentam nas perceções dos participantes, é fundamentalmente centrado na análise de documentos internos das duas instituições. No segundo capítulo, analisam-se as perceções dos EFP (portugueses e irlandeses) sobre as características do professor, dos alunos e do supervisor e as razões

que os motivaram para a escolha da profissão docente. O terceiro capítulo é dedicado à exploração das percepções da investigadora e dos EFP portugueses sobre as aulas que estes lecionaram no âmbito da prática de ensino supervisionada (PES). No quarto e quinto capítulos, exploram-se, respetivamente, as percepções dos participantes portugueses e irlandeses sobre os desempenhos dos EFP na PES. Finalmente, no sexto capítulo, são analisadas as relações supervisivas que se estabeleceram entre os vários participantes de ambos os países.

Para terminar a tese, apresentam-se as conclusões. Esta parte do trabalho visa conferir coerência a todo o estudo. Neste sentido, na conclusão, para além de se incluir uma síntese de todo o trabalho, retomam-se as questões e os objetivos de investigação e respondem-se às mesmas. Identificam-se também as principais limitações e implicações do estudo e termina-se com sugestões para futuras investigações.

Importa ainda referir que as referências estão subdivididas em referências bibliográficas e legislativas por dois motivos: (1) porque se considerou que o volume de referências bibliográficas era muito elevado e se julgou que, desta forma, seria mais fácil identificar a legislação; (2) porque, devido à especificidade da forma de publicação da legislação em Portugal, não é possível cumprir as normas APA de referenciação para as mesmas, tendo-se optado por referenciá-las como um periódico, mas fazendo algum esforço de adaptação às suas características próprias. Considera-se ainda importante separar as referências legislativas portuguesas das irlandesas para facilidade de identificação das mesmas. De notar que, no caso irlandês, apenas aparece listada uma referência legislativa, porque os restantes documentos que contêm diretrizes para a FIP, apesar de serem produzidos por um órgão governamental, têm o formato de livro (formato semelhante aos documentos produzidos pela Comissão Europeia). Por esse motivo, esses documentos aparecem na listagem das referências bibliográficas.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO

INTRODUÇÃO

A educação é uma prática comprometida com a transformação da sociedade, constituindo-se como um processo interativo e contínuo de desenvolvimento individual. O processo de ensinar tem sido descrito por vários autores como uma arte (e.g., Hassard, 2005; Highet, 1989; Parini, 2005; Pintassilgo, 2014). Contudo, de acordo com Rytivaara (2012), vários elementos essenciais de uma arte, tais como a criatividade e a independência, encontram-se muitas vezes ausentes nas vidas dos professores. Os professores não devem apenas ajustar-se às condições profissionais, devem também ser agentes ativos na sua modificação. Um dos fatores que influencia esta transformação é a identidade. A identidade profissional tem sido descrita por alguns autores como aquilo que permite caracterizar a pessoa que existe dentro do profissional (Day & Gu, 2010).

Neste enquadramento teórico serão mobilizados e fundamentados os conceitos que se consideram mais relevantes no âmbito deste trabalho. Esta revisão de literatura fundamenta-se em autores portugueses e estrangeiros de referência, tendo-se inter cruzado as suas perspetivas com as mais recentes publicações nas diversas áreas do conhecimento que alicerçam este estudo. O título deste trabalho evidencia aquelas que são as dimensões nucleares da investigação, nomeadamente a FIP, que resulta de diretrizes europeias, nacionais e institucionais que se traduzem no currículo, no qual se dá uma ênfase particular à prática. Uma outra dimensão fundamental deste estudo é a constituição da identidade profissional dos EFP no decurso da formação e em especial durante o contacto com a prática.

Com o objetivo de se conhecer a investigação já realizada sobre estas questões, realizou-se uma pesquisa no RCAAP (Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal) sobre teses de doutoramento desenvolvidas em Portugal que tenham abordado as questões relacionadas com a identidade profissional na formação inicial de professores nos últimos dez anos. Uma vez que esta pesquisa não devolveu resultados, alargou-se o intervalo temporal e realizou-se uma nova pesquisa, procurando por todas as teses escritas sobre esta temática. Desta vez, o motor de busca devolveu um resultado: a tese de

doutoramento de Maria Augusta Vilalobos Nascimento (2003) realizada na Universidade de Coimbra. No entanto, não foi possível ter acesso ao documento, uma vez que a versão digitalizada não estava disponível. De uma pesquisa idêntica sobre teses realizadas em Portugal sobre questões relacionadas com o currículo e a formação inicial de professores nos últimos dez anos resultam dois trabalhos: Chimuco (2015) e C. C. Rocha (2018). Contudo, nenhum destes trabalhos diz respeito à realidade europeia, pelo que não foram analisados em profundidade.

Numa outra pesquisa sobre a prática profissional e a sua respetiva supervisão na formação inicial de professores encontraram-se seis teses, das quais quatro se referem à realidade portuguesa (Ferreira, 2016; Monteiro, 2014; J. M. Rocha, 2016; Silveirinha, 2011). As restantes (Júnior, 2013; Nilza, 2017) abordam realidades que não são europeias, pelo que não foram analisadas em profundidade. Importa referir que os trabalhos de investigação de Ferreira (2016), J. M. Rocha (2016) e Silveirinha (2011) são sobre o 1º Ciclo do Ensino Básico e a tese de Monteiro (2014) é sobre o processo de supervisão num núcleo de estágio do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário da área disciplinar de Francês. De entre estas, destacam-se as teses de Monteiro (2014) e J. M. Rocha (2016). O estudo da primeira autora refere-se aos seminários de acompanhamento da PES como espaços com potencialidade para a criação de práticas colaborativas e reflexivas que fomentem o desenvolvimento profissional dos EFP. Nesta investigação abordar-se-ão também estas questões, mas perspectivando-as de outra forma, procurando-se compreender de que modo a colaboração e reflexão que se estabelece entre os EFP e os seus supervisores influencia a constituição das suas identidades profissionais.

No que se refere ao estudo de J. M. Rocha (2016), este investigador utiliza, tal como Monteiro (2014), uma metodologia de estudo de caso. A investigação deste autor adota uma visão mais macro do objeto de estudo, visando a compreensão da adequação da PES em quatro instituições de ensino superiores portuguesas. Apesar de este estudo se cingir à realidade do 1º Ciclo do Ensino Básico, o autor refere que a adequação da PES como consequência do processo de Bolonha não resultou na adequação do respetivo processo supervisoivo. Nesta investigação não se procurará perceber como ocorreu a adequação do processo supervisoivo nos cursos de FIP que habilitam para a docência do 3º Ciclo do Ensino Básico e para o Ensino Secundário, mas opta-se também por se analisar o processo supervisoivo – considerando-o o resultado da articulação das diretrizes europeias, nacionais, institucionais e individuais (dos supervisores envolvidos) – e a sua influência na constituição das identidades profissionais dos EFP que são supervisionados.

A revisão de literatura efetuada demonstrou a ausência de consenso sobre alguns dos termos e conceitos que são centrais nesta investigação. M. T. Estrela (1997) já havia chamado a atenção para a falta de precisão terminológica, considerando que este era um problema comum à maior parte da investigação educacional. Mais recentemente, Hamilton e Loughran (2016) referem que provavelmente não existe uma linguagem e compreensão partilhadas sobre muitos aspetos educacionais universais. Torna-se, por isso, importante definir os conceitos que são utilizados de forma transversal nesta investigação para demonstrar o posicionamento da investigadora. Esta clarificação será realizada ao longo dos vários capítulos do Enquadramento Teórico e Normativo, mas iniciar-se-á já nesta Introdução.

1. Pluralidades Terminológicas: O Processo de Definição Conceptual

Pelas razões identificadas anteriormente, considera-se essencial iniciar este trabalho com a definição dos seguintes termos e conceitos: ser professor, ensinar, estudante futuro professor, perceção e constituição da identidade. Sempre que se justificar, será estabelecida a comparação com outros termos que, por vezes, são utilizados como sinónimos.

Estando esta investigação centrada na FIP e na constituição de identidades profissionais, torna-se importante clarificar o que significa ser professor e ensinar. Tratando-se de uma construção histórico-social, o conceito de professor está em permanente evolução, mas vários autores concordam que, estando integrado numa cultura profissional específica, o professor é um profissional remunerado que desempenha: (a) funções numa instituição escolar; e (b) uma ação moral e cívica de missão social e de transmissão de cultura, educação, ciência e formação (Estola, Uitto & Syrjälä, 2014; Montero, 2005; Ponte, Januário, Ferreira & Cruz, 2000). Sendo um profissional que exerce uma profissão complexa, especialmente perante a sociedade multicultural do século XXI, o professor é reconhecido como detentor de um vasto conhecimento profissional específico e, de acordo com as teorias mais recentes de ensino e aprendizagem, é perspectivado como um facilitador da aprendizagem dos seus alunos. Um dos precursores destas teorias foi Vygotsky (1978), cujas ideias foram desenvolvidas ao longo do tempo, por muitos outros autores. Uma dessas autoras (Schulz, 2010), não perdendo de vista as teorias daquele autor, reconhece que o professor deve ser um conhecedor, um pensador, um produtor de conhecimento e um agente de mudança, que partilha e constrói o seu conhecimento com os seus alunos, assumindo o papel de

organizador da ação educativa. A análise da mais recente literatura sobre as características que um professor deve ter, revela que as dimensões referidas, aliadas a uma perspetiva contínua de desenvolvimento profissional e de aprendizagem ao longo da vida, são consideradas como essenciais para que este profissional seja bem-sucedido no exercício da sua profissão. Estas dimensões estão também consagradas na legislação portuguesa que regula o regime de qualificação para a docência (Decreto-Lei n.º 240/2001).

À semelhança do conceito de professor, a definição de *ensinar* não é consensual, nem estática. Este também é um conceito socialmente construído que está marcado por uma tensão dicotómica entre uma postura mais tradicionalista, onde o professor é encarado como um transmissor de conhecimento disciplinar, e uma visão pedagógica do ensino, caracterizada por um ensino ativo, em que o professor é perspetivado como um facilitador da aprendizagem. Esta função profissional é socioprática, complexa, exigente e interativa, implicando uma ação fundamentada, que envolve a mediação e a transformação de conteúdos curriculares em situações pedagógicas (e.g., Kelchtermans, 2010; Roldão, 2011; Russell & Martin, 2016). Por situação pedagógica entende-se o contexto onde se desenrolam os comportamentos interativos dos diferentes atores educativos que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, incluindo, circunstâncias, situações de aprendizagem e condições organizacionais (Altet, 2000). Deste modo, a função de ensinar está relacionada com o conhecimento e a aprendizagem profissionais. Uma vez que ensinar compreende um processo dinâmico que objetiva uma aprendizagem, opta-se pela denominação utilizada por Altet (2000, p. 15), passando doravante a utilizar a designação de *processo de ensino e aprendizagem*. Este termo realça a natureza problematizadora do ensino e demonstra a complexidade e a interligação entre o ensino e a aprendizagem (Loughran, 2010a).

Durante o processo de revisão da literatura, fez-se um levantamento das denominações adotadas para designar os estudantes que frequentam um programa de FIP. Quer na literatura nacional, quer na internacional, são várias as denominações que se encontram, variando de autor para autor, de texto para texto e mesmo no interior do mesmo texto. Sem a pretensão de exaustividade, compilaram-se, no Quadro 1, os termos que aparecem em português e em inglês para denominar estes estudantes. Verifica-se que alguns autores optam por utilizar vários termos como sinónimos ao longo dos seus textos (e.g., Almeida & Lopo, 2015; Esteves, 2009; Melville et al., 2013; Sutherland & Markauskaite, 2010); enquanto que outros se mantêm fiéis ao mesmo termo. Nos documentos em inglês foi encontrado um maior número de termos. Isso pode dever-se ao

facto de o inglês não ser a língua materna de muitos dos autores da literatura revista, podendo haver a tendência para uma tradução mais literal dos termos usados nas suas línguas maternas. Importa referir que não se encontrou, em nenhum dos casos, uma explicitação do conceito. Neste trabalho, opta-se pela utilização da designação estudante futuro professor (EFP), uma vez que se considera que é a que melhor traduz o carácter dual dos papéis assumidos pelos candidatos a professor durante a FIP. Nesta designação incluem-se os estudantes, com ou sem experiência profissional prévia na área da docência, que frequentam programas de FIP.

Na literatura é comum aparecerem indistintamente os termos *percepção* e *concepção*. Contudo, estes termos não são, normalmente, claramente definidos, nem é explicitada a razão pela opção de um em detrimento do outro. Considerou-se por isso necessário refletir sobre esta questão e apresentar uma justificação para a designação adotada neste trabalho. Em primeiro lugar, procurou-se perceber qual dos termos era mais comumente utilizado na literatura científica. Conclui-se que, nos textos de língua portuguesa, ambos são usados, muitas vezes como sinónimos (e.g., M. T. Estrela, 2014; Roldão, 2009). Todavia, alguns autores optam por usar apenas um dos termos: (a) *concepção* (e.g., Esteves, 2006b, 2009; Galvão, 2005; Moreira, 2015; Reis & Galvão, 2008); ou (b) *percepção* (e.g., Baptista, 2018; Cunha, 2007; Nascimento, 2007). Nos documentos de língua inglesa é mais frequente a utilização do termo *percepção* (*perception*) (e.g., Chong, 2011; Lindqvist et al., 2017; Melville et al., 2013; D. McCarthy, 2015), havendo, contudo, alguns autores que os usam indistintamente (e.g., Beauchamp & Thomas, 2010; Chong & Low, 2009).

A falta de consenso na utilização destes termos originou a necessidade olhar mais atentamente para as suas definições. A partir da análise destas definições percebe-se a proximidade do significado dos termos e a razão pela qual muitas vezes aparecem como sinónimos. Todavia, neste trabalho sente-se a necessidade de se optar por um dos termos para tornar a escrita mais clara. Assim, como um dos objetivos da investigação é compreender as representações, ideias e imagens que os EFP têm sobre a sua identidade profissional, opta-se pela utilização do termo *percepção*. Desta forma, considera-se que as percepções dos sujeitos correspondem às representações que os EFP têm acerca da sua identidade profissional, ou seja, a forma como apreendem a realidade e a experiência e como interpretam o mundo (Munhall, 2008, p. 606), neste caso o mundo escolar e os seus contextos educativos.

Quadro 1

Lista de termos utilizados na literatura portuguesa e inglesa para designar estudantes que frequentam programas de FIP.

	TERMOS	REFERÊNCIAS
Documentos escritos em Língua Portuguesa	Futuros docentes	Almeida e Lopo (2015)
	Futuros professores	Esteves (2009); Flores (2015a); Galvão e Ponte (2018); Sá-Chaves (2015)
	Estudantes-futuros-professores	Miguéns (2015)
	Alunos futuros professores	Almeida e Lopo (2015)
	Candidatos	Almeida e Lopo (2015); Conceição (2015); Marcelo (2009)
	Alunos candidatos a professor	C. Silva (2011)
	Estudantes candidatos a professor	
	Candidatos a professor	Amado (2014); CNE (2014); Flores (2015b); Onofre et al. (2018)
	Candidatos à docência	Ponte, Sebastião e Miguéns (2004)
	Candidatos ao ensino	Esteves (2001, 2009); Nascimento (2007)
Documentos escritos em Língua Inglesa	Freshmen in teacher education	Lamote e Engels (2010)
	Future teachers	Lamote e Engels (2010)
	Master's students	Martínez-de-la-Hidalga e Villardón-Gallego (2016)
	Nascent teachers	Melville, Bartley e Fazio (2013)
	Pre-service candidates	Pedretti, Bencze, Hewitt, Romkey e Jivraj (2008)
	Pre-service students	Chong e Low (2009); Pedretti et al. (2008)
	Pre-service practitioners	Sutherland e Markauskaite (2012)
	Pre-service teachers	Melville, Bartley e Fazio (2013); Pedretti et al. (2008); Sutherland e Markauskaite (2012)
	Prospective teachers	Chong e Low (2009)
	Student teachers	Lindqvist et al. (2017); Pillen, Beijgaard e Brok (2013); Timoštšuk e Ugaste, (2010, 2012); Zhu (2017)
	Students	Lamote e Engels (2010); Lindqvist et al. (2017); Pedretti et al. (2008); Timoštšuk e Ugaste (2010, 2012)
	Students of teaching	Lamote e Engels (2010)
	Students/teachers	Beauchamp e Thomas (2010)
	Teacher candidates	Bullock (2016) Weidman, et al., 2014),
	Emerging teachers	Kenny, Finneran e Mitchell (2015)
	Teachers in training	Melo (2015)

Nota. A negrito estão identificados os termos que são utilizados em pelo menos quatro dos documentos analisados.

De igual modo, a revisão da literatura demonstrou que, quer nos documentos de língua portuguesa, quer de língua inglesa, são usados vários termos para designar o processo de constituição da identidade profissional. Nos documentos consultados em língua portuguesa, verifica-se que predomina o termo *construção* da identidade (e.g., Alves et al., 2017; Cardoso, 2015; Nóvoa, 2009c; Roldão et al., 2009). Para além de usar esta designação, Flores (2015b) também utiliza a palavra *desenvolvimento* associada à

identidade. Além de usar o termo *construção*, Ponte (2008) utiliza igualmente a palavra *formação* para se referir à identidade profissional. Por sua vez, Flores (2014a) refere-se à *formação* e *transformação* desta identidade. Quanto à literatura de língua inglesa, há autores que se referem à *formação* (*formation*) da identidade (e.g., Avraamidou, 2014; Lindqvist et al., 2017; Loughran, 2014), enquanto outros preferem utilizar a designação *desenvolvimento* (*development*) (e.g., Dahlgren & Chiriac, 2009; Pillen, Beijaard & Brok, 2013). De notar que Timoštšuk e Ugaste (2010, 2012) usam as duas palavras referidas em publicações diferentes. Outros autores, tais como Lee et al. (2013) optam pela utilização da palavra *formulação* (*formulation*).

À semelhança do que aconteceu anteriormente, a falta de consenso na utilização daqueles termos originou a necessidade de analisar o seu significado individual. À exceção do termo *formulação*, que não remete para a complexidade do constructo e apenas faz sentido no âmbito de uma perspetiva reflexiva e/ou narrativa da constituição da identidade, considera-se que a escolha de qualquer uma das restantes designações (*formação*, *construção* ou *desenvolvimento*) é justificável. Por um lado, se se considerar que é na FIP que se inicia a atividade profissional e, por conseguinte, a formação da identidade profissional, a palavra *formação* parece ser a mais adequada. Por outro lado, se a identidade profissional for vista como um processo de interpretação e reinterpretação de experiências (atuais e passadas), fará sentido o uso do termo *desenvolvimento*. De um modo similar, ao conceito de *construção da identidade profissional* subjaz a ideia de um processo centrado na ação e baseado na (re)formulação e aperfeiçoamento de uma estrutura identitária. Beauchamp e Thomas (2009) consideraram algumas destas questões e sugerem o uso do termo *modelagem* (*shaping*), cuja definição remete para a ideia de configuração, isto é, aquisição de forma.

Estas quatro designações têm componentes que se consideram importantes no âmbito desta investigação, por isso, opta-se pela utilização de outro termo: *constituição da identidade profissional*. A preferência por esta designação deve-se ao facto de se tratar de um conceito que, sendo mais abrangente, engloba as definições anteriores. Contudo, ao longo deste Enquadramento Teórico e Normativo, ocasionalmente, poderão ser utilizados os restantes termos quando se faz referência às ideias de autores específicos.

2. Organização do Enquadramento Teórico e Normativo

Às dimensões nucleares deste trabalho, identificadas no título do mesmo e já referidas no início desta introdução, estão subjacentes contributos teóricos que

fundamentam e sustentam a investigação. Estes contributos surgem estruturados em quatro capítulos. O Capítulo I é dedicado às várias dimensões que estão diretamente relacionadas com o processo de aprender a ensinar. Neste capítulo são identificadas as características e componentes da formação inicial, dando-se especial relevância à prática profissional. Diretamente relacionada com esta dimensão da formação estão os processos de reflexão e de supervisão, que também são abordados neste capítulo. No Capítulo II, mantendo-se o foco nos estudantes futuros professores, define-se o que se entende por conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento profissionais, profissionalização, profissionalismo e eficiência no ensino. O Capítulo III é dedicado à identidade profissional e à caracterização dos fatores e dimensões que com ela se relacionam e que influenciam a sua constituição, durante a FIP. Nestes três primeiros capítulos são fundamentalmente mobilizados artigos científicos, publicados em revistas de referência nacionais e internacionais, e capítulos de livros, de natureza teórica e empírica, que se constituem como nucleares para este trabalho. Finalmente, no Capítulo IV, foca-se a atenção na formação inicial de professores no contexto europeu, particularizando o caso português e irlandês. Neste sentido, muitos dos documentos referenciados neste capítulo não são de natureza científica, nem teórica, mobilizando-se principalmente textos normativos que permitem explicitar e enquadrar os temas trabalhados, assim como documentos produzidos por organismos europeus (e.g., Comissão Europeia, OCDE).

CAPÍTULO I

APRENDER A ENSINAR: DIMENSÕES, MODELOS E ATORES DO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL

Becoming a teacher is a complex and idiosyncratic journey.

Flores (2011, p. 461)

Aprender a ensinar envolve o processo de tornar-se professor, o qual é dinâmico, idiossincrático, complexo, multifacetado, volátil², indeterminado, exigente e desafiante, caracterizado por influências concorrentes e/ou conflituantes (e.g., EC, 2015a; Loughran, 2014; Russell & Martin, 2014; Zeichner & Concklin, 2008). Neste processo, os indivíduos são agentes educativos, avassalados por desafios pessoais e identitários, com um papel dual, isto é, são, ao mesmo tempo, estudantes e exercem pontualmente as funções de professor. De acordo com Alsup (2013), os EFP encontram-se na convergência de diferentes mundos e múltiplas formas de conhecimento, situando-se a FIP nas interseções destes universos. Com uma perspectiva idêntica, Gaudelli e Ousley (2009) percebem a formação inicial como uma fase límbica. Por essa razão, a FIP é, de acordo com Beauchamp e Thomas (2009), uma fase desafiante de negociação de concepções em constante mutação.

Aprender a ensinar implica aprender a pensar e a agir profissionalmente, isto é, implica construir uma forma de expressão própria em sala de aula, adaptando as

² Britzman (2013, p. ix) usa a expressão *caótico* e Lamote e Engels (2010, p. 16) usam o termo *errático*. No contexto deste trabalho prefere-se a expressão volátil, pois expressa melhor mutabilidade do processo.

compreensões e os ideais individuais às demandas institucionais (Carter & Doyle, 1996; Ovens et al., 2016; Pillen, Brok & Beijaard, 2013). Desta forma, durante o processo de aprender a ensinar, os EFP começam a construir o seu Eu profissional (*professional self*) (Chong & Low, 2009; Danielewicz, 2001). A complexidade deste processo de formação profissional prende-se não só com a natureza multidimensional e complexa do ensino e com a necessidade de os EFP desenvolverem competências para o desempenho da prática profissional e encontrarem novas formas de se definirem como profissionais, mas também com a compreensão do que significa ser professor.

1. Formação Inicial de Professores

A formação inicial de professores constitui-se como o início de um processo formativo que se deverá desenvolver continuamente ao longo da vida (Estola et al., 2014; Flores, 2011, 2016; Flores & Simão, 2009; C. Silva, 2016). Este processo envolve uma interação de vários elementos: tipos de conhecimento, capacidades, atitudes, valores, contextos de aprendizagem, papéis profissionais, interesses e características dos atores educativos (Formosinho & Niza, 2002, 2009; Ponte & Chapman, 2008, 2016). Para além disso, caracteriza-se por sentimentos contraditórios (Mesquita, 2015) e por um conjunto de problemáticas interrelacionadas, representando “o início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento” (M. T. Estrela, 2002, p. 18) pessoal que visa o desempenho e o desenvolvimento profissional num contexto escolar histórica e socialmente contextualizado. O processo de aprender a ensinar, isto é, de tornar-se um profissional (um professor, neste caso), envolve aprender a lidar célere e eficientemente com as diversas situações educativas, o que leva, muitas vezes, ao recurso à intuição e não ao conhecimento teórico, que permanece “armazenado”. A forma como este conhecimento é articulado com os contextos e as preocupações profissionais determina a capacidade e a vontade para a sua mobilização (Eraut, 1994).

A dicotomia teoria-prática tem permanecido como um problema central da FIP. Esta questão tem sido abordada por vários autores, como: Flores (2014b, 2016), Gleeson et al. (2017) e Korthagen (2010, 2017). Perspetiva-se que a FIP deve tentar colmatar as lacunas inerentes a esta dicotomia, procurando encontrar um equilíbrio entre estas duas componentes, contribuindo para a constituição da identidade profissional dos EFP, facilitando o processo de tornar-se professor e possibilitando que desenvolvam um conjunto de competências profissionais essenciais para o exercício da profissão docente

(EC, 2007; Kansanen, 2014; Niklasson, 2014; Ponte & Chapman, 2008; Trede et al., 2012). Como competências profissionais entende-se o conjunto dos diversos conhecimentos, capacidades e atitudes necessárias à atividade profissional (definição adaptada de Ponte et al., 2000, p.8). Salienta-se que um ensino proficiente envolve a utilização da teoria na prática (“*theory in practice*”; Loughran, 2010b, p. 13). Loughran e Hamilton (2016) referem que conceptualizar a teoria e a prática como uma dicotomia é uma ideia pouco produtiva e Nóvoa (2009c) esclarece que é inútil continuar a debater esta dicotomia, sendo mais importante superá-la, devendo o foco da FIP ser todo o processo de constituição do conhecimento profissional. Assim, formar professores, seja qual for o modelo de formação utilizado, implica criar oportunidades de aprendizagem (teóricas e práticas) (Whitcomb, 2010). Neste sentido, Sá-Chaves (2011) propõe a articulação da teoria com a prática num *continuum* que interliga e transforma estas duas dimensões (e as suas respetivas especificidades) em conhecimento profissional. Assume-se a posição de Flores (2014b), quando sublinha que a investigação surge como eixo estruturante da FIP, permitindo “ultrapassar a visão dicotómica e redutora da ‘prática’ identificada com o que acontece na escola e a ‘teoria’ com o que acontece na universidade” (p. 225).

Baseando-se em outros autores, Towers (2013) afirma que muitos jovens professores abandonam, durante os primeiros anos de serviço, as práticas de investigação e as estratégias de ensino e aprendizagem que aprenderam. De acordo com Brouwer e Korthagen (2005), os programas de FIP que, nas suas especificidades, promovem a integração teoria-prática são aqueles que formam os professores que mais provavelmente irão utilizar, ao longo da sua prática profissional, estratégias e práticas fundamentadas na investigação e ancoradas na teoria. Esta perspetiva é partilhada por Galvão, Ponte e Jonis (2018) e Towers (2013). Wubbels (2010) chama à atenção para a necessidade de efetuar mudanças na formação, dado que cada vez mais a educação se deve basear numa ética de serviço público, adequando-se à diversidade cultural e social das comunidades escolares. Assim, a FIP tem de ser capaz de preparar os EFP para exercerem a profissão em contextos socioculturalmente diversos.

1.1. Modelos de formação.

Diferentes autores, em diferentes contextos socio-históricos, definiram modelos de formação de professores utilizando diferentes designações, tais como: (a) paradigmas (Zeichner, 1983; Huizen, Oers & Wubbels, 2005); (b) orientações conceptuais (Feiman-

Nemser, 1990); (c) tradições de formação (Liston & Zeichner, 1991; Zeichner, 1993); e (d) concepções de formação (Whitcomb, 2010). Zeichner (1983, baseando-se nas ideias de Popkewitz, Tabachnick, & Zeichner, 1979) define um paradigma de formação de professores como uma matriz de crenças e premissas sobre a natureza e as finalidades da escola, da educação, dos professores e da sua formação. Esta matriz permite especificar os princípios da formação. Seguindo uma linha de pensamento semelhante, Feiman-Nemser (1990) define orientações conceptuais como um conjunto de ideias sobre as finalidades da formação e formas de as alcançar, incluindo formas de conceptualizar o ensino e a aprendizagem e teorias sobre aprender a ensinar. As tradições de formação referidas por Liston e Zeichner (1991) e Zeichner (1993) correspondem a argumentos contextualizados onde estão definidos os fundamentos subjacentes a uma determinada FIP. Para Whitcomb (2010), as concepções de formação articulam determinados pontos de vista sobre os objetivos da mesma, que estão devidamente fundamentados em visões educativas contextualizadas e naquelas que, segundo essas visões, são as características de um ensino de qualidade. Assim, independentemente da sua designação, estes modelos de formação determinam um conjunto de princípios que fundamentam concepções de FIP.

No Quadro 2 estabelece-se um paralelo dos diferentes modelos propostos pelos autores referidos, apresentando-se uma breve descrição de cada um. A partir da análise destas breves descrições consegue-se perceber quais são os pontos comuns entre os diferentes modelos, mas também a evolução da sua conceptualização ao longo do tempo. Verifica-se que autores diferentes apresentam modelos de formação diferentes, muitas vezes com designações distintas, mas com princípios nucleares semelhantes. A partir da análise do referido Quadro, percebe-se que os modelos de formação foram evoluindo ao longo do tempo de acordo com as tendências educacionais e as características socio-históricas do período em que se inserem. Assim, nos modelos propostos por Whitcomb (2010), observa-se a emergência de modelos focados no desenvolvimento da identidade profissional, das competências de investigação e da aprendizagem ao longo da vida, onde subjazem princípios construtivistas e é notória a influência da globalização. Para além de se reconhecer a importância destas questões para a formação de professores e considerando-se que são essenciais para a preparação de bons profissionais, assume-se que estes são os princípios orientadores dos modelos de FIP que são estudados neste trabalho.

Quadro 2

Comparação de diferentes modelos de FIP propostos por vários autores

MODELOS	PARADIGMAS		ORIENTAÇÕES CONCEPTUAIS	TRADIÇÕES	CONCEÇÕES
AUTORES	Zeichner (1983)	Huizen, Oers & Wubbels (2005)	Feiman-Nemser (1990)	Liston & Zeichner (1991) Zeichner (1993)	Whitcomb (2010)
DESIGNAÇÃO E BREVE CARACTERIZAÇÃO	Acadêmico (<i>Academic</i>) Privilegia a formação científica dos EFP.	N/A	Acadêmica (<i>Academic</i>) A FIP considera a docência como uma profissão onde deve predominar a transmissão de conhecimento, considerando que o professor é um líder intelectual e um especialista na sua área de ensino.	Acadêmica (<i>Academic</i>) Formação científica complementada por um período de experiência prática em contexto profissional.	N/A
	Personalista (<i>Personalistic</i>) A FIP é vista como uma forma de desenvolvimento pessoal, um processo de se tornar professor, que é mais do que apenas aprender a ensinar.	Orientação pessoalista para o ensino (<i>personal orientation to teaching</i>) A dimensão pessoal do ensino, devendo a FIP centrar-se na desconstrução das preconcepções dos EFP e no desenvolvimento da sua identidade profissional.	Pessoal (<i>Personal</i>) Coloca o EFP no centro do processo educativo; aprender a ensinar é um processo de aprendizagem baseado na compreensão e desenvolvimento pessoais.	Desenvolvimentista (<i>Developmentalist</i>) A ordem natural do desenvolvimento do EFP, baseada na observação e descrição de comportamentos, determina o que deve ser ensinado na FIP.	Contemplativa (<i>Contemplative</i>) Articula os objetivos educacionais predominantes com a procura do autoconhecimento, baseando-se numa visão transcendental de conhecimento, onde aprendizagem decorre de construções de significado; a FIP centra-se no desenvolvimento da identidade.
	Behaviorista (<i>Behavioristic</i>) A FIP proporciona o desenvolvimento de competências específicas e observáveis de ensino que estão relacionadas com a aprendizagem dos alunos.	N/A	Tecnológica (<i>Technological</i>) Tem como objetivo a preparação de professores proficientes, focando-se nas competências (traduzidas em desempenhos) necessárias para ensinar; segundo esta perspectiva, aprender a ensinar pressupõe o desenvolvimento de princípios e práticas do estudo científico do ensino.	Eficiência social (<i>Social Efficiency</i>) O currículo da FIP é baseado no estudo científico do ensino, focando-se nos deveres e tarefas de um professor.	Profissional clínico (<i>Clinician-Professional</i>) Nesta perspetiva a FIP visa a preparação de profissionais que possuam um conhecimento profissional nuclear que será posteriormente desenvolvido (ao longo da carreira profissional); os EFP praticam um ensino baseado em evidências e investigam a sua própria prática.

N/A – Não se aplica.

Quadro 2 (continuação)

MODELOS	PARADIGMAS		ORIENTAÇÕES CONCEPTUAIS	TRADIÇÕES	CONCEÇÕES
AUTORES	Zeichner (1983)	Huizen, Oers & Wubbels (2005)	Feiman-Nemser (1990)	Liston & Zeichner (1991) Zeichner (1993)	Whitcomb (2010)
DESIGNAÇÃO E BREVE CARACTERIZAÇÃO	Tradicionalista (<i>Traditional-Craft</i>) A FIP é vista como um processo de aprendizagem que ocorre por transmissão de conhecimento (dos professores mais experientes para os EFP), focando-se em competências técnicas, isto é, nas características daquilo que se constituem como boas práticas.	FIP baseada em competências (<i>competency-based teacher education</i>) A FIP organiza-se segundo as características de um bom professor e baseia-se nos desempenhos dos EFP; é privilegiado o aspeto instrumental do ensino, sendo o professor perspetivado como um técnico.	Prática (<i>Practical</i>) Centra-se numa visão tecnicista do ensino, preocupando-se com as técnicas e as capacidades necessárias ao ensino; a este tipo de FIP subjaz a primazia da experiência como fonte de conhecimento sobre o ensino e como forma de aprender a ensinar.	N/A	N/A
	Inquérito (<i>Inquiry-Oriented</i>) A FIP baseia-se no desenvolvimento de processos de inquérito sobre o ensino e os contextos em que este ocorre, tendo por objetivo o desenvolvimento de competências reflexivas; o EFP é visto como um agente ativo do processo de formação	Reflexão e investigação (<i>reflection and inquiry</i>) Baseia-se na necessidade de uma contínua reavaliação, reafirmação e modificação do conhecimento profissional, considerando os professores como construtores de currículo.	N/A	N/A	Ensinar para compreender (<i>Teaching for Understanding</i>) Seguindo uma abordagem construtivista e sociocultural, o professor é visto como um facilitador da aprendizagem. A FIP foca-se no conhecimento pedagógico de conteúdo através da utilização de estratégias de inquérito.
	N/A	N/A	Crítica/Social (<i>Critical/Social</i>) Combina uma visão social progressiva com uma crítica à escolarização; o objetivo da FIP é fomentar a criação de uma sociedade democrática, sendo o professor visto simultaneamente como um educador e um ativista político, detentor de uma participação ativa no desenvolvimento curricular e na elaboração das políticas educativas.	Reconstrução social (<i>Social Reconstructionist</i>) Perceciona a FIP e a educação como elementos cruciais para a colmatação de injustiças sociais; foca-se nos conteúdos dos programas de FIP, em competências de análise crítica e de desenvolvimento curricular e na natureza das relações que se estabelecem entre os diferentes atores educativos.	Justiça social (<i>Social Justice</i>) O objetivo da educação é a colmatação de desigualdades sociais, económicas e políticas; professor e alunos são vistos como agentes de mudança. Aprender a ensinar é um processo transformador centrado numa investigação e reflexão críticas da estrutura escolar e de características pessoais.

M. T. Estrela (2002) afirma que “não há nenhum modelo de formação que, por si só, dê conta da multidimensionalidade e multirreferencialidade do ensino e da formação” (p. 26), sendo comum, segundo Whitcomb (2010), a combinação e a coexistência de abordagens conceituais dos diferentes modelos num mesmo programa de FIP. Contudo, H. Oliveira (2004a) refere que a coexistência, num mesmo programa de FIP, de diferentes modelos de formação dificulta a compreensão das principais orientações conceituais subjacentes. Por sua vez, Huizen et al. (2005) sublinham que todos os modelos têm em comum o facto de revelarem uma noção de profissionalismo e de autorregulação relativamente a critérios sociopolíticos.

São vários os autores que aconselham a adoção de uma conceção de ensino e FIP que se baseie na investigação (e.g., Cochran-Smith et al., 2016; Darling-Hammond, 2013; Esteves, 2006b; Ponte et al., 2017). Schulz (2010) refere que estes programas de formação conceptualizam o aprender a ensinar como um processo colaborativo de criação de conhecimento, considerando que a investigação é parte integrante do ensino. Segundo esta perspetiva, a FIP é uma forma de aprendizagem dual – uma aprendizagem para ensinar e uma aprendizagem a partir das experiências de ensino. Desta forma, os EFP aprendem a ensinar estudando, de forma sistemática e intencional, as suas próprias experiências, que ocorrem quer em contexto académico, quer em contexto escolar, tornando-se, ao mesmo tempo, consumidores críticos das investigações de outros indivíduos. Segundo esta conceção, o ensino é perspectivado como uma forma contextualizada, intencional e intuitiva de experiência, caracterizando-se por ser um espaço onde são estabelecidas e reconhecidas diferentes relações entre teoria e prática. A investigação é, assim, considerada uma força transformadora essencial ao processo de ensino e aprendizagem.

A investigação como *postura* deve afirmar-se como uma forma de estar, iniciando-se na FIP e prolongando-se ao longo da vida (Cochran-Smith, 2003; Korthagen et al., 2006). Esta forma de encarar a profissão possibilita o contínuo desenvolvimento pessoal e profissional do professor, a partir da construção de conhecimento baseado nas suas experiências e interações profissionais, uma vez que ele próprio é o responsável pela identificação das situações educativas que pretende investigar. Neste sentido, Esteves (2002) salienta a importância de serem os próprios EFP a escolher a problemática que pretendem investigar. Contudo, de acordo com Schulz (2005), muitas vezes, as oportunidades que lhes são dadas para definirem as problemáticas a investigar são reduzidas, sendo a sua prática vista como uma forma de estudar novas iniciativas

governamentais e de desenvolver estratégias para as ajustar, transformando-as em rotinas de sala de aula ou formas eficientes de implementação do currículo, trivializando este tipo de formação e deturpando as suas premissas.

Pelo exposto e pelas críticas que alguns autores tecem aos diferentes modelos de formação, verifica-se que não existe um modelo perfeito. Os programas de FIP deverão, por isso, combinar características dos vários modelos, por forma a preparar o melhor possível os EFP para a (entrada na) profissão, possibilitando-lhes o desenvolvimento de competências fundamentais que poderão aperfeiçoar de forma continuada ao longo das suas vidas profissionais.

1.2. Características, finalidades e implicações da formação inicial de professores.

A formação inicial compreende um processo de profissionalização de carácter teológico, englobando problemáticas de cariz sociopolítico, filosófico, histórico, científico e epistemológico (Dahlgren & Chiriac, 2009; M. T. Estrela, 2002). Vários autores perspetivam-na como um processo contínuo e reflexivo de adaptação à profissão, onde se aprende desaprendendo, a partir da reconstrução e reorganização de significados (Cochran-Smith, 2003; Green & Reid, 2008; Leijen & Kullasepp, 2013; Taguchi, 2007). Desta forma, a FIP deve-se constituir como um espaço que permite aos EFP experimentarem diversas abordagens sem medo de errar, o que nem sempre acontece (Alsup, 2013; EC, 2009; F. Rodrigues, 2012). Para além disso, “deve também manter um equilíbrio entre os aspetos técnicos e as finalidades sociais a que essa formação tem de dar resposta – a Educação” (Mesquita, 2015, p. 22). Deste processo de adaptação ao(s) contexto(s) resulta a transformação e adaptação dos comportamentos profissionais dos EFP de acordo com as expectativas e as normas pré-estabelecidas, ainda que, em alguns casos, essas mudanças sejam mínimas (Martínez-de-la-Hidalga & Villardón-Gallego, 2016). O processo de adaptação aos contextos profissionais é designado por *subjectificação* por Lanas e Kelchtermans (2015).

Ponte e Chapman (2008, 2016) identificam cinco dimensões que influenciam a natureza da FIP: (1) as características dos atores educativos; (2) os elementos programáticos; (3) as características socioculturais da sociedade; (4) a organização do sistema educativo; e (5) a investigação. A compreensão da natureza e das finalidades da formação inicial implica, segundo Flores (2011): (a) uma análise conceptual e epistemológica dos modelos de formação e dos sistemas organizacionais; (b) o estudo do

contexto social, político, cultural e económico em que se insere a formação; e (c) a análise das relações que se estabelecem entre as componentes curriculares teóricas e práticas.

Na literatura assume-se amplamente que o papel dos programas de FIP é, fundamentalmente, proporcionar conhecimento sobre teorias da aprendizagem e abordagens pedagógicas. Contudo, a bibliografia mais recente sobre formação inicial aponta para a necessidade de uma reestruturação desta conceção, devendo os programas passarem a ser concebidos como espaços que permitam e apoiem o desenvolvimento de uma identidade profissional (e.g., Alsup, 2013; Cohen, 2010; Zhu, 2017). Com o aumento dos estudos sobre o ensino e a formação de professores têm também crescido as recomendações para que a FIP seja concebida e implementada segundo uma perspetiva que promova a aprendizagem de todos os atores educativos envolvidos (Loughran, 2010a). Assim, a formação de um professor compreende um “processo de desenvolvimento de si próprio, de construção da sua identidade, alicerçado em conhecimentos científicos e pedagógicos e animado por interações sociais, vivências, experiências, aprendizagens, ocorridas nos contextos em que se vai desenvolvendo a sua atividade profissional” (Galvão & Reis, 2002, p. 165).

O objetivo da formação inicial é permitir que o futuro professor desenvolva um conjunto de competências necessárias ao desempenho da profissão docente, isto é, um “rigoroso domínio teórico-prático na área profissional específica” (M. R. Oliveira, 2014, p. 22) de docência, em estreita articulação com o domínio pedagógico-didático do ensino e com um comprometimento ético. Apesar de introduzir maior flexibilidade, a separação em diferentes componentes curriculares, nomeadamente entre conhecimento científico da área disciplinar e conhecimento pedagógico, assim como a parca articulação entre estas componentes, originam uma visão compartimentada da formação, dificultando a sua interligação por parte dos futuros professores (Eraut, 1994; Flores, 2016). É, por isso, fundamental promover a reflexão sobre a prática profissional, estimulando a conceptualização de relações entre teoria e prática. O estudo de H. Oliveira (2004a) mostra ainda que é necessário criar condições para que o futuro professor “reflita sobre as suas concepções e crenças acerca do ensino e da profissão” (p. 144), tendo os supervisores um papel fundamental neste ponto.

A FIP deve preparar os EFP para os desafios profissionais e para as complexidades do papel que irão desempenhar. Baseando-se nas ideias de Cochran-Smith (1999), Schulz (2010) argumenta que a melhor forma de preparar os EFP para a complexidade do papel de professor decorre da utilização de uma estratégia de investigação, que a autora designa

por *inquiry-oriented teacher education*, que permita o desenvolvimento do seu pensamento crítico e enfatize a importância da aprendizagem ao longo da vida, constituindo-se como uma forma de conhecer e estudar o ensino. Oliver e Oesterreich (2013) apresentam uma perspectiva semelhante à de Schulz. Nesta perspectiva, os professores são vistos como aprendentes perpétuos (*ongoing students of education*) e a investigação constitui-se como uma componente essencial da FIP que, sendo considerada parte integrante da docência, promove o profissionalismo e a reflexão crítica e permite uma aprendizagem (que se inicia na FIP, mas se prolonga ao longo da vida) a partir da prática (Gleeson et al., 2017; Lüdke, 2014; Özçinar, 2015).

De acordo com Sá-Chaves (2011), esta perspectiva de formação e aprendizagem baseada na investigação constitui-se como uma forma de ultrapassar perspectivas racionalistas e tecnicistas do ensino, que se caracterizavam pela fragmentação, dicotomia e hierarquização do conhecimento. Loughran (2010a) acrescenta que uma das principais implicações desta abordagem (*practitioner-inquiry approach*) se relaciona com a tónica que é colocada no ensino, uma vez que ele próprio passa a ser aprofundadamente estudado pelos próprios professores. Assim, segundo Schulz (2010), esta abordagem de FIP caracteriza-se pelos seguintes pressupostos: (a) o conhecimento necessário para compreender e melhorar a prática e a aprendizagem profissionais não pode ser produzido por indivíduos externos à profissão; (b) professores e EFP são os sujeitos que melhor conhecem os contextos e os problemas que os caracterizam; e (c) através de recolha e análise sistemáticas de dados é possível perceber de que forma esses problemas podem ser resolvidos. Trata-se de uma estratégia que promove a produção de novo conhecimento, possibilitando a contínua (trans)formação do professor e da sua ação.

Portanto, assumindo-se uma visão do professor como construtor de conhecimento, segundo Ponte et al. (2000, p. 10), a FIP deve garantir a formação e o desenvolvimento de competências em cinco áreas fundamentais: (1) formação pessoal, social e cultural dos EFP; (2) formação científica, tecnológica, técnica ou artística na respetiva área de especialidade; (3) formação no domínio educacional; (4) desenvolvimento progressivo das competências profissionais a integrar no exercício da prática pedagógica; e (5) desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e investigação pedagógica. Os pontos 1 e 5 dizem respeito a competências mais gerais, o ponto 2 está estreitamente relacionado com a área de docência e os pontos 3 e 4 objetivam a promoção da integração das competências gerais e específicas referidas.

Neste sentido, baseando-se naquelas que devem ser as competências essenciais de um professor para a promoção de aprendizagens significativas em sala de aula e nas influências das imagens e crenças pré-adquiridas e pré-concebidas pelos EFP, Feiman-Nemser (2001) definiu um conjunto de domínios essenciais para a formação dos mesmos: (a) análise das suas crenças e transformação das mesmas a partir da formação de novas concepções de ensino; (b) desenvolvimento do conhecimento científico de conteúdo necessário para ensinar; (c) desenvolvimento de uma compreensão dos alunos e da sua aprendizagem; (d) desenvolvimento de um repertório de base de materiais, métodos e estratégias de ensino e aprendizagem e compreensão das situações mais adequadas para a sua utilização; e (e) desenvolvimento de competências para o estudo continuado da docência.

Assim, como alicerce da formação de um professor, a FIP deve proporcionar a aprendizagem progressiva de “um conjunto coerente de saberes estruturados” (Ponte et al., 2000, p. 13), suportados por atividades de iniciação à prática profissional, de modo a possibilitar o desenvolvimento de competências profissionais. De acordo com estes autores, estas aprendizagens devem partir das crenças, perceções e conhecimentos dos EFP, contemplando a discussão de diversas metodologias de ensino e aprendizagem e promovendo a imagem do professor como um profissional reflexivo, que investiga a sua própria prática com o objetivo de melhorar o ensino e a qualidade das instituições educativas. Neste sentido, Horgan e Gardiner-Hyland (2019) consideram que a compreensão das crenças dos EFP permite a construção de programas de FIP que otimizem as suas aprendizagens e, conseqüentemente, contribuam para uma melhor preparação profissional para o exercício de funções em contextos educativos multiculturais.

A FIP deve ainda compreender processos e práticas de ensino e de aprendizagem sobre o ensino, articulando conhecimento e aprendizagem profissional, constituindo-se como uma forma de integrar conhecimentos teóricos e práticos. Considera-se que os formadores de professores são todos os docentes universitários envolvidos na formação dos EFP ao longo de todo o programa de FIP, quer na componente curricular académica, quer na componente curricular prática (Formosinho, 2009). O conhecimento profissional dos formadores de professores deve ser transposto para as suas práticas e as experiências recentes dos EFP também devem ser analisadas no decurso dessas mesmas práticas. Ou seja, o que influencia o processo de aprender a ensinar não é só o conteúdo que é ensinado, mas também a forma como este conteúdo é ensinado (Loughran, 2010a; Tigchelaar &

Korthagen, 2004). Mais, a probabilidade de os EFP implementarem práticas transformadoras na sua prática profissional ao longo das suas vidas profissionais aumenta se eles próprios as experimentarem no decurso da formação inicial, o que vai ao encontro de uma perspetiva de aprender fazendo e de desenvolvimento do conhecimento profissional, que pode facilitar o pensamento e a reflexão dos EFP sobre a sua própria prática. A importância de um processo de aprendizagem sustentado na prática foi demonstrada por vários autores (e.g., Dewey, 1938; Gaspar & Roldão, 2007; Ketelaar et al., 2012; Toom et al., 2017).

1.3. Currículo da formação inicial de professores.

Currículo é um termo ambíguo e polissémico, de natureza complexa e social, cujas diversas definições variam de acordo com a perspetiva adotada, com as suas formas de expressão e com o contexto histórico. Alguns autores definem-no como um percurso a seguir, estando relacionado com o conteúdo a ser estudado, ou seja, constituindo-se como um corpo de aprendizagens contextualizado (Kelly, 2013; Sivesind, 2013). Para além disso, de acordo com Roldão (1999), o currículo compreende também a estruturação, organização, sequenciação e intencionalidade dessas aprendizagens. Schwab (1983), apresenta uma definição mais abrangente deste conceito, caracterizando-o como o conjunto de materiais e ações, legitimados por um determinado corpo de conhecimentos e escolhidos e desenvolvidos pelos professores na sequência de um processo reflexivo, que são utilizados durante o processo de ensino e aprendizagem. Existe, por isso, “uma relação homóloga entre currículo e disciplina” (Goodson, 2001, p. 79).

O currículo pode ainda ser visto como um sistema de interações constituído por vários subsistemas que estão relacionados entre si. De acordo com Lopes e Pereira (2012) e Snoek e Žogla (2009), o contexto social da formação de professores corresponde ao nível macro do sistema, a organização da formação de professores dentro de cada instituição forma o nível meso do sistema e as interações que se estabelecem dentro da sala de aula constituem o nível micro do sistema. O currículo pode, então, ser entendido como um conjunto estruturado e organizado de conteúdos a ensinar, objetivos a atingir, competências a desenvolver e estratégias a utilizar, dependente de construções sociais, que compreende o conteúdo a ser aprendido e o processo contextualizado, formal, informal e oculto, de aprendizagem (Darling-Hammond, Banks et al., 2005; Kelly, 2013; Pacheco, 2005, 2007). Portanto, inclui o conteúdo, os objetivos, a organização, a forma, as condições e o ambiente de aprendizagem (Gaspar & Roldão, 2007; Marsh, 2009) e é

“também uma forma concreta de olhar para o conhecimento e para as aprendizagens que são construídas no contexto de uma organização de formação” (Pacheco, 2005, p. 38). Desta forma, este conceito pressupõe um equilíbrio entre aprendizagem teórica e prática, resultando da interseção de decisões políticas, escolares e individuais, refletindo as relações que se estabelecem entre a escola e a sociedade, e os interesses individuais, políticos e ideológicos. Com base nas ideias destes e de outros autores e obras (tais como, por exemplo: Bullough, 1997; Roldão, 2014), no âmbito deste trabalho, considera-se que o currículo se constitui como um projeto de prática, que pressupõe a construção contextualizada de um plano de acção e resulta de uma construção interativa, englobando as decisões normativas oficiais, corpos legitimados de conhecimento, opções e intencionalidades, planos e métodos de ensino e aprendizagem, e ações e reações dos diversos atores educativos.

Marsh (2009) identifica três níveis de currículo: (1) o planeado (*planned curriculum*), que se relaciona com os objetivos de aprendizagem; (2) o concretizado (*enacted curriculum*), referente aos juízos de valor realizados pelo profissional; e (3) o experienciado (*experienced curriculum*), que diz respeito ao que efetivamente ocorre em sala de aula. Goodlad (1979, citado por Ribeiro, 1999), por sua vez, refere que o currículo compreende três dimensões – percebido, experienciado e observado – que interagem entre si, constituindo-se como diferentes visões do currículo real. Verifica-se que existe alguma sobreposição entre os níveis identificados por Marsh e algumas das dimensões identificadas por Goodlad: ambos os autores fazem referência ao currículo experienciado e o currículo concretizado de Marsh é semelhante ao currículo percebido de Goodlad. Tal como Marsh, Kelly (2013) também se refere ao currículo planeado. Este autor refere-se ainda ao currículo recebido (*received curriculum*), que é idêntico ao experienciado identificado por Goodlad e ao promulgado de Marsh. Na Figura 1 encontra-se uma representação esquemática dos diferentes domínios que constituem o currículo, cujo objetivo é sintetizar e sistematizar as diferentes perspetivas dos vários autores.

Verifica-se, assim, que o currículo é influenciado por múltiplos aspetos e depende das perceções dos sujeitos. Neste sentido, a CEC (2007) define quatro elementos-chave dos currículos de formação de professores, nomeadamente: (1) conhecimento de conteúdo; (2) conhecimento pedagógico; (3) competências de orientação dos aprendentes; e (4) compreensão das dimensões social e cultural da educação. Por sua vez, Dillon (2009) identifica o professor, os alunos, os conteúdos, o ambiente, os objetivos, as atividades e os resultados como os sete elementos nucleares do currículo. Para além destes

elementos, o currículo dos programas de FIP inclui várias vertentes, nomeadamente: (a) o conhecimento disciplinar, a didática, a psicologia, a filosofia e a sociologia educacionais; e (b) a experiência prática (Ben-Peretz & Lotan, 2010; M. M. Cheng et al., 2012). O equilíbrio entre os diferentes elementos curriculares depende das diferentes conceções nacionais, institucionais e pessoais de ensino e de FIP (Caena & Margiotta, 2010). Todavia, Kansanen (2014) destaca a importância da coerência do currículo da FIP, nomeadamente no que se refere à organização da sua componente prática e à forma como a teoria é integrada na mesma.

Neste trabalho importa distinguir duas componentes curriculares: a académica e a prática. A primeira inclui a aprendizagem teórica, mas é mais abrangente, incluindo as componentes de formação relacionadas com a formação educacional geral e específica (da área da docência), e as didáticas específicas. No que se refere à prática, considerando a temática do estudo, considera-se relevante destacar esta componente curricular, definindo-a separadamente.

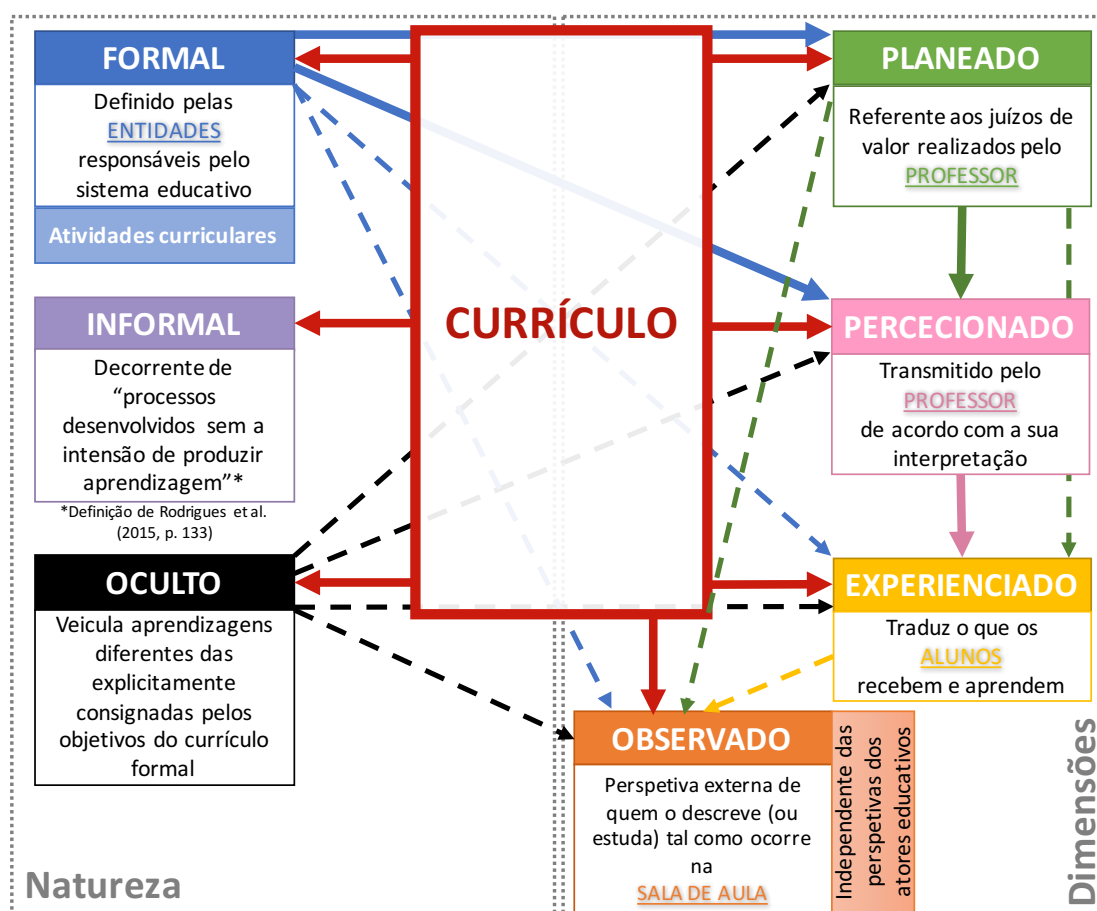


Figura 1: Natureza e dimensões do currículo e suas relações.

1.4. Componente curricular prática.

A componente curricular prática corresponde à iniciação à prática profissional (também designada por prática pedagógica ou estágio pedagógico, de acordo com a Deliberação N.º 515/2002), que compreende o processo de socialização profissional da FIP (Lindqvist et al., 2017; Nascimento, 2007). Entende-se que a componente curricular prática se baseia num conceito de *praxis*, ou seja, implica a realização de uma atividade prática ancorada na componente curricular teórica, e se foca no pensamento pedagógico-didático (Alarcão & Tavares, 2010; Galvão & Reis, 2002; Nóvoa, 2009c). O objetivo da prática é triplo: (1) proporcionar oportunidades de aprendizagem aos EFP; (2) constituir-se como o local onde os EFP demonstram e desenvolvem as suas competências profissionais; e (3) proporcionar a adaptação e integração dos EFP na cultura, grupo e contextos profissionais onde desenvolverão a sua atividade profissional (Bullough, 1997; Mutton et al., 2010; Nascimento, 2007).

A prática, como componente profissionalizante caracteriza-se pela iniciação progressiva dos EFP no contexto profissional, permitindo consciencializá-los para as diferentes realidades escolares, constituindo-se, assim, como um espaço e um tempo privilegiados para o desenvolvimento de um conhecimento multidimensional (Formosinho, 2009; Galvão & Reis, 2002). Segundo M. T. Estrela (2010), este é um período marcante e muito emocional.

Formosinho (2009) e Formosinho e Niza (2009) distinguem entre prática inicial e final. A primeira diz respeito ao contacto gradual e progressivo que é estabelecido com o contexto educativo, a partir da observação e análise de aulas e experiências pontuais de cooperação e intervenção. A segunda refere-se à prática de ensino supervisionada (PES), que é orientada (quer pelo supervisor cooperante, quer pelo supervisor institucional) e se caracteriza pela lecionação de um conjunto sequencial de aulas numa ou mais turmas do supervisor cooperante. A passagem gradual por estas duas fases é fundamental, tendo por objetivo o desenvolvimento da autonomia pedagógica dos EFP (Ponte et al., 2000).

A Comissão Europeia (EC, 2015a) recomenda que a prática se inicie o mais cedo possível. Anspal, Eisenschmidt e Löfström (2012) referem que, por um lado, se a prática ocorrer logo no início do programa de FIP poderá não servir o propósito a que se destina, podendo ter um efeito contrário ao desejado, assoberbando e desencorajando os EFP. Por outro lado, se a prática apenas decorrer no final da formação, os EFP poderão não ter tempo suficiente para refletir sobre as suas experiências e para constituírem as suas

identidades profissionais. Alguns autores sugerem que se opte pela distribuição progressiva da componente curricular prática ao longo de todo o programa de FIP, para garantir que os EFP ficam adequadamente preparados para a profissão (Galvão, Ponte & Jonis, 2018). Esta distribuição possibilitará uma melhor integração teoria-prática.

1.5. O lugar da prática profissional na formação de professores.

A prática profissional (componente curricular prática) assume uma posição de destaque, constituindo-se como uma componente nuclear da FIP, pois representa, para a maioria dos EFP, o primeiro contacto com a realidade docente (Flores, 2014b, 2016; Meyer, 2009; Ulvik et al., 2018; White & Forgasz, 2016). Esta realidade é percecionada pela maioria dos EFP como a componente mais útil de toda a FIP (J. McCarthy & Quinn, 2010). De acordo com a Comissão Europeia (EC, 2009), a componente curricular prática é um local privilegiado para iniciar o futuro professor num processo de experimentação e reflexão que se deverá prolongar durante toda a sua carreira. Para Galvão, Ponte e Jonis (2018), a prática deve ainda ser promotora de desafios e atitudes de questionamento e inovação.

Dewey (1938) afirmou a experiência como um aspeto central e crucial para uma formação eficaz e para o desenvolvimento profissional e pessoal dos EFP, dado que a aprendizagem se torna significativa se for realizada com base na experiência. Esta afirmação veemente de Dewey viria a ser retomada recorrentemente por vários autores, que destacam a importância da experiência para o desenvolvimento profissional (e.g., Coward, Matteson & Hamman, 2012; Dahlgren & Chiriac, 2009; Ivanova & Skara-Mincane, 2016). Ao aprenderem fazendo, os EFP desenvolvem a sua compreensão sobre um determinado assunto ou situação. A investigação conduzida por Galvão e Reis (2002) demonstra a importância do contexto escolar onde se desenrola a prática, mostrando que as aprendizagens realizadas nesse contexto se podem sobrepor às aprendizagens efetuadas em contexto institucional.

A componente curricular prática é, assim, percecionada como um instrumento integrador e transformador que permite a mobilização, a concretização e a integração das aprendizagens e dos diferentes tipos de conhecimento privilegiados pelos programas de FIP na componente curricular académica (Alsup, 2013; Ponte & Chapman, 2008; F. M. Silva, 2016; Tardif, 2002). De acordo com Galvão e Reis (2002), esta componente permite ainda a “experimentação de formas não tradicionais de ensino” (p. 166). Ou seja, a componente curricular prática compreende a aplicação do conhecimento científico e

pedagógico adquirido ao longo da formação inicial, possibilitando a construção de um conjunto de ferramentas, necessárias ao exercício da profissão docente, tais como: (a) o conhecimento de técnicas de gestão de sala de aula; e (b) o domínio de estratégias de ensino e aprendizagem. Estas ferramentas permitirão o desenvolvimento profissional do indivíduo a partir da reflexão e da investigação (Alarcão & Tavares, 2010; Ball & Cohen, 1999; Dewey, 2008; Formosinho & Niza, 2009). Esta conceção engloba a ideia de “aprender na prática e a partir da prática” (Darling-Hammond, Hammerness, et al., 2005, p. 401), permitindo, segundo Tavares (1997), o desenvolvimento de competências científicas (saber), pedagógicas (saber-fazer) e pessoais (saber ser e estar).

O papel central da prática na FIP assenta numa tradição cultural existente em Portugal, que se inicia com as primeiras escolas normais para a formação de docentes para o ensino primário (século XIX), passa pela institucionalização de cursos profissionais para a formação de professores para o ensino secundário e vem até aos nossos dias (Mogarro, 2012, 2015; Pintassilgo & Mogarro, 2012; Pintassilgo, Mogarro & Henriques, 2010). Assume particular pertinência para este estudo o lugar da prática na FIP para o ensino das Ciências, campo que regista uma produção muito significativa sobre o tema e que se afirmou nas últimas três décadas. O tema está presente em muitos dos autores portugueses aqui citados, destacando-se, em particular, os autores publicados na Revista de Educação (do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa) e culminando na obra mais recente desta comunidade de investigadores e professores (Galvão & Ponte, 2018).

Um ensino eficaz resulta de uma reflexão sobre a prática que permita a interligação de experiências significativas (em sala de aula) com o conhecimento pedagógico. A relação entre experiências profissionais significativas (passadas e presentes) a partir da reflexão conjunta – EFP/supervisor(es) – e suportada por feedback, permite a compreensão, por parte dos EFP, das suas ações (Alsup, 2013; Loughran, 2002, 2006; Schön, 1983). Por esta razão, “a formação de professores deve assumir uma forte componente praxica” (Nóvoa, 2009c, p. 32), sendo importante que esta componente decorra de forma prolongada e continuada ao longo do tempo de formação, uma vez que a prática é essencial para a constituição da identidade profissional dos EFP, identidade esta que influencia e é influenciada pela experiência (Beauchamp & Thomas, 2010; CEC, 2007; Darling-Hammond, 2010). Contudo, de acordo com a Comissão Europeia (EC, 2009), a proporção da prática profissional na formação de professores para o ensino secundário é relativamente baixa – entre 11% a 30%.

A observação é uma forma de valorização da experiência profissional e de percepção das várias dimensões do trabalho docente (Nascimento, 2007; Teixeira & Cyrino, 2014). De acordo com Flores e Day (2006), a observação de aulas deve desempenhar um importante papel na construção da identidade docente, nomeadamente na forma como os EFP reagem às diversas situações da prática pedagógica. Assim, o contacto direto com a prática, através da observação de aulas, da cooperação com o supervisor cooperante e da intervenção autónoma, permite uma percepção das competências relevantes para a docência, o que, segundo Timoštšuk e Ugaste (2010), contribui para a constituição da identidade profissional do EFP. É, contudo, importante ressaltar que esta observação deve ter uma intencionalidade bem definida, para não se tornar em algo mecânico e burocrático (Teixeira & Cyrino, 2014).

Para além de iniciarem a constituição da sua identidade profissional, é ainda nesta fase que os EFP desenvolvem algumas conceções acerca da profissão, que os influenciarão ao longo de toda a sua vida profissional (Coward et al., 2012; EC, 2009; Timoštšuk e Ugaste, 2010). Desta prática deverá resultar, em grande parte, a capacidade de o EFP ser um profissional autónomo e reflexivo (EC, 2009).

Regendo-se por normas coletivas e organizacionais, a prática profissional está dependente de decisões individuais. Por este motivo, a identidade profissional dos EFP constitui-se quer ao nível individual, quer ao nível coletivo, estando dependente dos seus processos de aprendizagem (Ponte & Chapman, 2008; Sacristán, 2014). De acordo com Galvão e Reis (2002, p. 166), a componente curricular prática pode e deve constituir-se como um espaço de experimentação e

representa um momento importante do desenvolvimento profissional de um professor, envolvendo mudanças ao nível: a) das capacidades, dos conhecimentos e dos comportamentos relativamente a métodos de ensino, currículo, planificação, regras e procedimentos e relações com alunos e colegas, orientadores, encarregados de educação e outros membros da comunidade escolar; b) das concepções acerca do ensino e da aprendizagem; c) das satisfações e das preocupações; d) das atitudes relativamente a si próprio e aos outros.

É, por isso, importante que as experiências práticas dos EFP sejam experiências de qualidade, devidamente suportadas pelo apoio e feedback dos supervisores (Darling-Hammond, 2010; EC, 2012), assegurando-se a interação entre as componentes teórica e prática da FIP. Contudo, Flores (2011) refere que isto nem sempre se verifica.

Tang et al. (2014) e Woodgate-Jones (2012) afirmam que os contextos escolares variam de escola para escola, pelo que as experiências práticas dos EFP também variam consoante a escola onde realizam a prática. Contudo, todas as experiências práticas correspondem a oportunidades de aprendizagem se permitirem a imersão no contexto profissional, a interação com diferentes atores educativos e a experimentação de diferentes abordagens e estratégias de ensino e aprendizagem, sendo muito importante a postura que estes adotam em relação ao ensino, dado que essa postura vai determinar a sua aprendizagem (Ebby, 2000).

A ação na profissão docente envolve a representação de um modelo de professor ideal, isto é, do que significa ser um bom professor. Essa representação baseia-se, em grande medida, nas experiências dos EFP enquanto alunos (Nascimento, 2007). Assim, a prática tem um papel fundamental na reestruturação e atualização dessas experiências ao longo da FIP, possibilitando o confronto das expectativas, representações ou concepções prévias da profissão dos EFP e a realidade da vida profissional, promovendo a atualização das suas imagens profissionais (Chong, 2011; Chong & Low, 2009; Galvão & Reis, 2002). Deste confronto pode resultar “a descoberta de uma realidade bem diferente da idealizada” (M. T. Estrela, 2010, p. 24), o que pode provocar um choque com a realidade da prática profissional. Este choque com a prática (*practice shock*) é também referido por vários outros autores, incluindo a Comissão Europeia (e.g., EC, 2007; Flores & Day, 2006; Lindqvist et al., 2017).

2. A emergência e afirmação da reflexão na formação inicial de professores.

Korthagen (2017) refere que a maior parte das decisões que os professores tomam em sala de aula são inconscientes, pelo que o seu comportamento é apenas parcialmente influenciado pelas teorias que aprenderam durante a FIP. Quer professores principiantes, quer professores mais experientes não têm, muitas vezes, consciência dos seus comportamentos (nem das razões que motivaram esses mesmos comportamentos). No mesmo sentido, Schön (1983), que seguiu e aprofundou as ideias de Dewey (1929), conceptualiza a reflexão como um elemento indispensável para a aprendizagem e para o desenvolvimento profissionais, uma vez que a reflexão permite a consciencialização do conhecimento tácito e a transformação do saber-em-ação em conhecimento-em-ação. Estas questões foram também posteriormente abordadas por muitos outros autores (e.g., Alsup, 2013; Eraut, 1994; Oliveira-Formosinho, 2009; Zwozdiak-Myers, 2012). Devido ao carácter dinâmico, complexo e imprevisível dos processos de ensino e aprendizagem,

a reflexão constitui-se como uma ferramenta indispensável para a compreensão das situações educativas, para a tomada de decisão e para a aprendizagem profissional, dado que é através deste processo que os EFP examinam e integram novos conhecimentos e experiências práticas na sua estrutura interior de crenças e opiniões (Anspal et al., 2012; Kelchtermans, 2010). Assim, a reflexão é mais do que uma técnica, constituindo-se também como uma orientação (Rodgers & LaBoskey, 2016).

Em 1910, na primeira edição da sua obra intitulada *How we think*, Dewey define pensamento reflexivo da seguinte forma: “active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends” (p. 6). Rodgers (2002), por sua vez, define reflexão como uma forma de pensamento que, sendo alicerçada no inquérito científico (*scientific inquiry*), é rigorosa, sistemática e disciplinada. Nóvoa (2013) afirma que a reflexão deve ser concebida como uma sequência de ideias e pensamentos oriundos do exercício profissional, com consequências práticas. A reflexão refere-se, assim, à capacidade que um indivíduo tem de olhar para trás e pensar sobre si próprio, sobre as suas ações e as situações que vivenciou, atribuindo-lhes significado. Este processo pressupõe uma profunda compreensão das relações que se estabelecem entre essas situações e outras ideias e experiências vivenciadas anteriormente (Kelchtermans, 2010; Rodgers, 2002; Stenberg, 2010). Desta forma, a reflexão assume uma importância decisiva no autoconhecimento, constituindo-se como uma forma intencional de pensamento dos indivíduos sobre as suas próprias crenças (Galvão & Reis, 2002; Shön, 1983). Importa referir que, segundo Löfström e Poom-Valickis (2013), *crenças* são representações cognitivas de um indivíduo sobre as premissas e as suas compreensões de um determinado fenómeno. Estas compreensões podem não estar estruturadas de forma lógica, mas constituem aquilo que é verdade para esse indivíduo, isto é, determinam aquilo que o sujeito espera e aceita como verdadeiro. Desta forma, de acordo com os autores, as crenças constituem-se como filtros, determinando que elementos, conteúdos e experiências serão integrados na constituição do conhecimento profissional do EFP, e quais serão rejeitados.

Aprender a ensinar envolve mais do que uma “simples” aquisição de competências técnicas, pressupondo o desenvolvimento de uma prática reflexiva, isto é, um processo pessoal de reflexão crítica acerca do que significa ser professor (EC, 2007, 2009; ETUCE, 2008; Flores, 2011; OECD, 2018). Outro pressuposto fundamental é a integração da teoria e da prática através de processos dialógicos de construção,

reconstrução e co-construção de conhecimento profissional (Shön, 1983). De acordo com as ideias de vários autores, sintetizadas por Lopes e Pereira (2012), os futuros professores já têm concepções pré-concebidas acerca do ensino e de como ensinar, que embora simplistas estão bem enraizadas na sua estrutura cognitiva e na sua experiência de vida enquanto alunos, pelo que devem ser identificadas e consideradas, com vista ao desenvolvimento da sua autonomia e de uma atitude de aprendizagem profissional ao longo da vida.

As práticas reflexivas e a sua análise crítica são uma forma essencial de autoconhecimento e de questionamento de pressuposições e práticas docentes, contribuindo de forma crítica para uma aprendizagem transformadora. Estas práticas contribuem também para a constituição da identidade profissional e para a formação de um bom professor. Nas suas reflexões, os EFP analisam de que forma as suas crenças e valores são transferidos para a sua prática profissional, à medida que se vão desenvolvendo enquanto professores e começando a considerar as suas identidades profissionais (Izadinia, 2013; Liu, 2015; Rodrigues & Mogarro, 2019; Sutherland et al., 2010). A reflexão sobre as experiências e as imagens profissionais que os indivíduos constroem no decurso da constituição da sua identidade profissional permite fomentar a compreensão da centralidade da autotransformação e do papel dos professores como agentes de mudança (Cross & Ndofirepi, 2015). Assim, a prática reflexiva caracteriza-se por ser um fenómeno complexo e multifacetado (Zwozdiak-Myers, 2012).

Flores e Day (2006) evidenciam a importância da reflexão (acerca das experiências pessoais e dos contextos escolares) para a prática docente, como veículo para reforçar a influência das aprendizagens efetuadas pelos (futuros) professores, durante a frequência dos programas de formação inicial, principalmente no âmbito da componente curricular prática. De acordo com Korthagen e Vasalos (2005), a reflexão sobre atividade docente deve ocorrer sob a supervisão de um formador de professores, permitindo uma tomada de consciência acerca da missão e da identidade transpostas pelo futuro professor para a ação, de tal forma que facilite a formulação de planos alternativos para o exercício da prática. Importa referir que, de acordo com Snoek et al. (2011), um formador de professores é um profissional que contribui formalmente para a aprendizagem e o desenvolvimento dos EFP.

A reflexão é, muitas vezes, uma questão problemática na FIP e os EFP não a valorizam, considerando-a como algo vago e, por vezes, inútil (e.g., Cole, 1997; Korthagen, 2017). Contudo, os participantes do estudo de Infanti e Fotopoulou (2010)

reconhecem a importância da reflexão para o seu desenvolvimento profissional. Os EFP que nunca lecionaram destacam a relevância de manterem um diário das suas atividades escolares, referindo que este será uma importante ferramenta para o desenvolvimento das suas competências profissionais. No entanto, os participantes que já tinham experiência docente, apesar de reconhecerem a sua importância, mostraram algumas reservas na implementação deste tipo de registo escrito.

A análise e articulação das ideias de Beauchamp e Thomas (2010) e Shön (1983), permite a identificação de três dimensões centrais nas reflexões dos EFP: (a) um pensamento retrospectivo sobre a sua prática ou sobre as suas ações – reflexão retrospectiva (dependente da memória); (b) uma reflexão em ação (*reflection-in-action*), isto é que ocorre durante a prática; e (c) uma reflexão sobre o futuro – reflexão antecipatória (dependente da imaginação). Este último tipo de reflexão pode auxiliar os EFP a anteciparem ações futuras e a evoluírem de forma a aproximarem-se da sua conceção de professor ideal, pelo facto de estarem cientes das características que ainda precisam de melhorar e desenvolver (Alsup, 2013; Collier, 2010; Conway, 2001). Este tipo de reflexão permite que os EFP olhem para além das fronteiras da sua formação inicial, permitindo-lhes prever uma identidade futura. Olhar para o futuro pode estimular o pensamento (auto)crítico e a ação intencional, o que lhes permitirá alcançar os seus objetivos, estabelecendo a relação entre as suas reflexões, a sua identidade e o seu Eu ideal (*ideal teacher self*) (Beauchamp & Thomas, 2010). Assim, os formadores de professores devem estimular a construção de uma visão internalizada do Eu, proporcionando oportunidades de reflexão, reinterpretação e reorganização das experiências dos EFP e fomentando o desenvolvimento das suas identidades profissionais (Alsup, 2013; Cohen, 2010).

2.1. Modelos, níveis e tipos de reflexão.

Korthagen e Wubbels (2001) propõem um modelo de reflexão (*ALACT model*) que se foca não só nos aspetos racionais dos papéis profissionais (ação), mas também nos aspetos emocionais e motivacionais da ação profissional (pensar sobre a ação e tomar consciência da mesma), assim como na sua influência para a criação de formas alternativas de ação. Assim, o modelo proposto por estes autores facilita o desenvolvimento de teorias práticas pessoais por parte dos sujeitos. Para EC (2009, p. 7) as teorias de prática (*theory of practice*) desenvolvem-se quando os EFP utilizam a prática para refletirem sobre a teoria. Mais tarde, Korthagen (2004) desenvolveu o modelo cebola, que mostra os níveis de mudança individual, entre os quais podem existir relações

(os níveis mais exteriores podem influenciar os mais interiores e vice-versa). De acordo com o autor, estes níveis de reflexão vão-se desenvolvendo e alinhando ao longo da vida profissional do professor.

A reflexão sobre as qualidades nucleares, também designada por reflexão nuclear (*core reflection*), promove o desenvolvimento profissional, procurando relacionar os aspetos pessoais e profissionais, a partir das qualidades e dos ideais nucleares dos sujeitos (Korthagen, 2013, 2014, 2016; Korthagen & Nuijten, 2017). Korthagen (2017) esclarece que as qualidades vêm de dentro (apesar de poderem ser estimuladas por fatores externos) e as competências desenvolvem-se a partir de fatores externos, razão pela qual opta pela primeira designação – reflexão nuclear. Estas qualidades representam uma força impulsionadora que promove a aprendizagem profissional e o desenvolvimento de competências. Desta forma, a reflexão constitui-se como o alicerce da aprendizagem profissional, tendo um elevado impacto no comportamento do professor. A Figura 2 (resultante da adaptação das várias representações esquemáticas propostas por Korthagen nas suas diversas obras) resume os modelos e níveis de reflexão que foram sendo propostos por Korthagen na última década. Nesta Figura, por meio de setas duplas, estabelece-se ainda a relação entre a reflexão e a aprendizagem profissional.

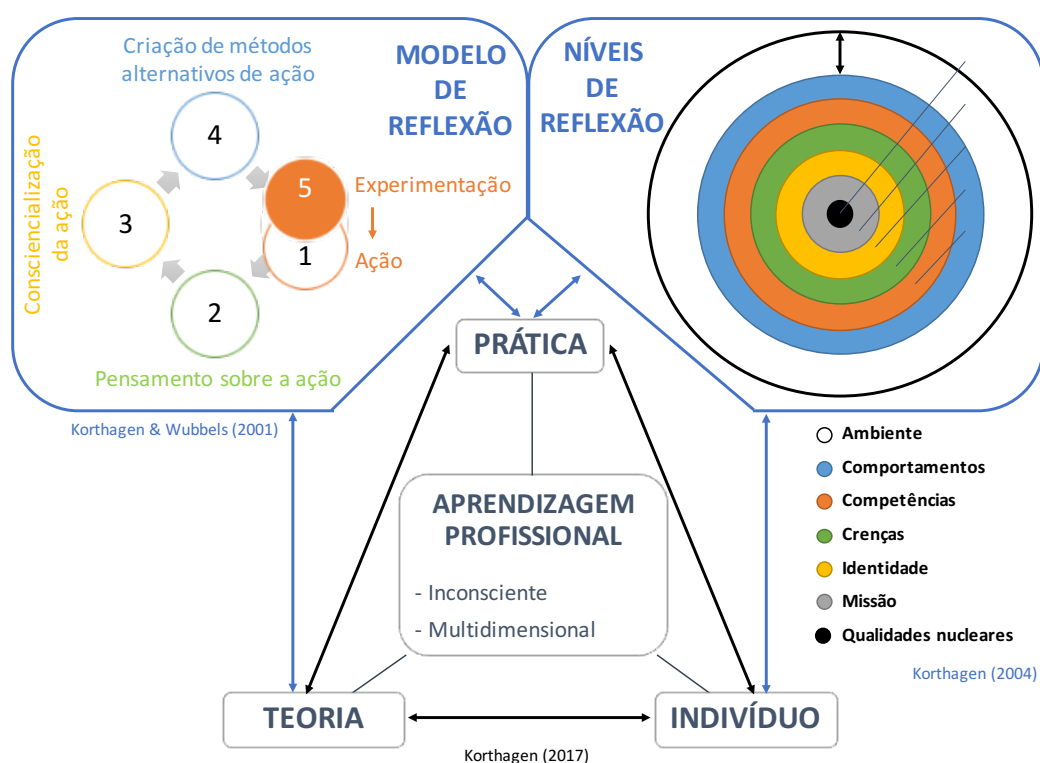


Figura 2: Modelos e níveis de reflexão e sua influência na aprendizagem profissional, com base nas obras de F. Korthagen.

Segundo Ward e McCotter (2004) existem quatro tipos de reflexão: (a) descritiva; (b) técnica; (c) dialógica; e (d) transformadora. A primeira foca-se em preocupações autocentradas, não apresentando quaisquer contribuições para a prática profissional futura. A segunda centra-se em situações específicas e preocupa-se em apresentar uma resolução do problema ou situação identificada; contudo, também não identifica mudanças na prática. O foco da reflexão dialógica são os alunos e este tipo de reflexão reconhece limitações, potencialidades e formas de melhorar a prática profissional futura. O quarto tipo de reflexão, a reflexão transformadora, revela um envolvimento pessoal neste processo, implicando mudanças na prática profissional.

2.2. Investigação sobre a prática: O papel da reflexão.

Um dos aspetos centrais da reflexão é a capacidade de analisar um problema a partir de diferentes perspetivas. Durante a FIP, os EFP precisam de aprender a reconhecer os problemas da sua própria prática (Loughran, 2010b), isto é, precisam de desenvolver a sua capacidade de autoconsciência. Driel & Abell (2010) concluem que as abordagens de formação que promovem essa autoconsciência combinam as seguintes características: (1) explicitação de perceções; (2) análise de processos de aprendizagem; (3) planificação e implementação de aulas de ciências; e (4) reflexão e discussão de experiências, relacionando as atividades 1, 2 e 3. Estas características podem ser esquematizadas como um modelo de estruturação e reflexão da prática profissional (Figura 3).

Desta forma, procurando promover uma aprendizagem mais significativa, a pedagogia da FIP deve ser conceptualizada de tal forma que permita auxiliar os EFP a analisarem a natureza complexa e problemática da sua prática e a reconhecerem e procurarem formas de resposta para os problemas dessa mesma prática, analisando os seus valores, princípios e experiências (Cochran-Smith, 1991; Loughran & Hamilton, 2016; Russell & Martin, 2014). Aprender a ensinar requer, assim, como sublinhado por vários autores, o desenvolvimento de uma postura de investigação (e.g., Cochran-Smith & Lytle, 1999; Cochran-Smith et al., 2016; Flores, 2014b; Roth, 2007).

Por um lado, Loughran (2010a) conceptualiza a postura investigativa (*inquiry*) como parte integrante da reflexão, numa perspetiva crítica sobre a prática profissional. Por outro lado, Zwozdiak-Myers (2012) caracteriza a reflexão como uma disposição para a investigação. Por sua vez, Craig (2009) e Ponte et al. (2017) também conceptualizam a reflexão como parte integrante da investigação. Neste sentido, estes autores convergem na ideia de que a investigação inclui a reflexão sobre a prática profissional, dado que

pressupõe a consideração dos diferentes aspetos inerentes às diversas situações educativas e procura compreender a origem e o significado dos problemas segundo várias perspetivas. Para os mesmos autores, adotar uma postura investigativa sobre a própria prática é mais do que refletir, implicando uma planificação deliberada, um objetivo e/ou uma problemática de investigação e a utilização de um método científico para a recolha e análise de dados por forma a dar resposta à problemática inicial. Quando realizada de forma sistemática e comprometida, esta experiência de investigação tem um elevado potencial transformador, proporcionando uma aprendizagem significativa, uma vez que permite a criação de oportunidades para o desenvolvimento de competências e promove a reconstrução da identidade profissional dos envolvidos (Ponte & Chapman, 2016; Ponte et al., 2017). Para Sá-Chaves (2011) esta ideia de aprendizagem a partir da investigação tem como objetivo não só a promoção de atitudes cientificamente mais rigorosas, como também reflete o esforço de distanciamento de perspetivas mais tecnicistas de ensino e de formação de professores.

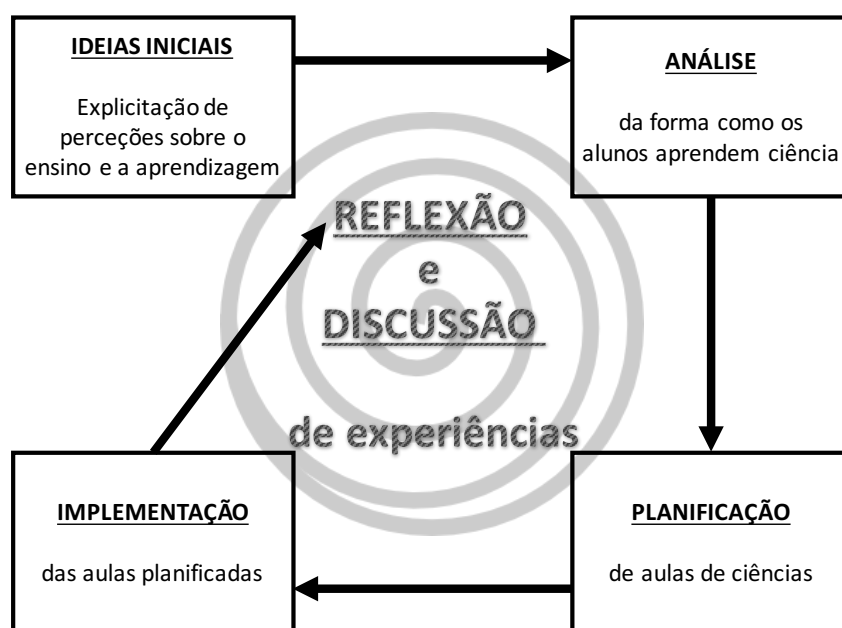


Figura 3: Modelo de estruturação e reflexão da prática profissional (baseado nas ideias de Driel & Abell, 2010).

3. O processo de supervisão na formação inicial de professores.

Alarcão e Tavares (2010) definem a supervisão como um “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p. 16). Por seu lado, Sá-Chaves (2011) considera que o conceito de supervisão aparece recorrentemente

associado ao conceito de orientação da prática pedagógica, referindo-se ao “acto ou efeito de dirigir, de orientar ou inspecionar” (p. 116). Para J. McCarthy e Quinn (2010) supervisionar significa auxiliar os EFP durante o seu processo de preparação para o exercício da profissão docente, nomeadamente durante a componente curricular prática, promovendo o desenvolvimento das competências necessárias para um ensino eficaz, a partir de processos de observação, análise e discussão. Por sua vez, Alarcão e Canha (2013) e Darling-Hammond (2013) percecionam a supervisão como um processo de acompanhamento orientado, devidamente enquadrado por um referencial teórico, legal e institucional, que é operacionalizado a partir de ações de monitorização e avaliação, cujo objetivo é o desenvolvimento profissional do sujeito supervisionado (ou seja, do EFP no contexto deste trabalho). O processo supervísivo é, por isso, dinâmico e interpessoal.

Sá-Chaves (2011) acrescenta que, uma vez que o conhecimento pessoal é reconstruído de forma contínua, o processo supervísivo deve promover um ambiente relacional afetivo, contemplando outros contributos, fontes de informação, conhecimentos, representações pessoais e profissionais, crenças, desejos, silêncios e questões emocionais. Para esta autora e para Alarcão e Canha (2013), a supervisão está ligada a processos de transformação e reconstrução individual e profissional, pelo que, devido à complexidade dos fenómenos educativos, tem que ser repensada numa lógica mais integradora, relativamente a dinâmicas e relações interpessoais e a contextos e processos. Neste sentido, a supervisão deverá ser reconsiderada, assumindo um formato colaborativo, desenvolvimentista e transformador, numa lógica ecossistémica e ecológica.

Devido à inextrincável relação entre ensinar e aprender a ensinar, o processo de supervisão desempenha um papel central na promoção do processo reflexivo e, consequentemente, no desenvolvimento profissional dos EFP, constituindo-se como uma forma de melhorar os seus desempenhos profissionais, a partir das discussões reflexivas que estes têm com os seus supervisores (J. McCarthy & Quinn, 2010; Oliveira-Formosinho, 2009; Sparks & Loucks-Horsley, 1990).

A perceção de atividades, ambientes e emoções como algo com significado pessoal contribui significativamente para o desenvolvimento de uma identidade, o que sublinha a necessidade e a importância de uma supervisão de qualidade, que dê atenção ao conteúdo das discussões professor/aluno durante a PES (Timoštšuk & Ugaste, 2010). Segundo Flores e Day (2006), muitos EFP consideram que a preparação que recebem nos programas de formação inicial é insuficiente para conseguirem lidar adequadamente com

a complexidade da realidade docente, pelo que, tendencialmente, parecem optar por adotar uma postura semelhante à dos seus supervisores. Esta afirmação está de acordo com as ideias de Lunenberg, Korthagen e Swennen (2007) e C. Silva (2016), que posicionam o formador de professores como um modelador e facilitador da prática. Valério (2018) e Timoštšuk e Ugaste (2010), por sua vez, também referem a influência dos supervisores, em geral, e dos cooperantes, em particular, no desenvolvimento profissional dos futuros professores.

3.1. Atores supervisivos.

O supervisor é um profissional que procura facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem do EFP, aconselhando-o e dando-lhe feedback sobre as suas práticas (Tang et al., 2014; Sá-Chaves, 2011). A missão do supervisor passa por ensinar conceitos e fomentar o desenvolvimento e a utilização de competências profissionais para a resolução de problemas inerentes à prática profissional (Alarcão & Tavares, 2010). Para além disso, de acordo com Mohamed, Valcke e Wever (2017), os supervisores influenciam o grau de preparação dos EFP para a profissão. Vários autores referem que o supervisor deve ser explicitamente um modelo e um promotor de meta-aprendizagens, estimulando a reflexão dos EFP sobre o ensino (e.g., Lindqvist et al., 2017; Loughran & Berry, 2005; Rodgers & LaBoskey, 2016). Neste sentido, Russell (1997) considera importante ensinar da forma que se pretende que os EFP ensinem:

how I teach *should be* the message that teacher candidates take from my classroom. If they also remember how much teacher education consumes me as it also fascinates and puzzles me, then I have successfully shared my professional passion for teacher education (p. 46; *italico no original*).

Esta ideia é também defendida por Korthagen, Loughran e Lunenberg (2005), L. Leite (2014) e Lunenberg, Korthagen e Swennen (2007).

A partir da análise da literatura e dos documentos legais, verifica-se que existem várias designações para os diferentes supervisores. Relativamente ao cooperante, as designações variam entre *professor cooperante* (Formosinho, 2009; Richards & Farrell, 2011; TTC, 2013), *supervisor cooperante* (Formosinho & Niza, 2002, 2009), *orientador cooperante* (Decreto-Lei n.º 79/2014) e *orientador de estágio* (Formosinho & Niza, 2009). Relativamente ao docente da IES (Decreto-Lei n.º 79/2014³), as designações

³ Neste documento legal não é apresentada nenhuma designação específica para o docente da instituição de ensino superior com funções supervisivas, sendo sempre usada a designação docente.

variam entre *supervisor* (Richards & Farrell, 2011) e *professor tutor* (TTC, 2013). Considerando que quer o cooperante, quer o docente da IES desempenham funções supervisivas, optar-se-á, respetivamente, pelas designações supervisor cooperante e supervisor institucional, contemplando-se ambos sempre que se utiliza apenas a designação supervisor(es).

A investigação mostra que o supervisor cooperante é, normalmente, considerado pelos EFP como o fator mais influente no processo de aprender a ensinar, uma vez que as relações que os EFP estabelecem com os supervisores cooperantes influenciam a constituição da sua identidade profissional (e.g., Alsup, 2013; Coward et al., 2015; Lindqvist et al., 2017). Desta forma, Formosinho (2009) sugere que o cooperante tenha um papel formal e relevante na IES responsável pela FIP. Contudo, isto normalmente não se verifica.

Em Portugal, de acordo com o Decreto-Lei N.º 79/2014, o orientador cooperante é um docente da escola cooperante que, sendo detentor de formação e experiência adequadas ao cargo, colabora na formação do EFP, tendo a função de orientação. Na Irlanda, o TTC (2013) acrescenta que, para além de ter funções de orientação, o professor cooperante é também responsável pela mediação do contacto entre a escola e a IES. Também salientando o seu papel de orientador, Formosinho (2009) define o professor cooperante como um professor de uma escola que recebe os EFP nas suas turmas, acompanhando-os e orientando-os no decurso das atividades que estes desenvolvem em contexto escolar, durante a componente curricular prática. Richards e Farrell (2011), apresentando uma perspetiva de supervisão semelhante à de Alarcão e Canha (2013), caracterizam o supervisor cooperante como um orientador e mentor, um amigo crítico, um conselheiro, um modelo, que é responsável: (a) pela integração do EFP na cultura escolar, auxiliando-o na sua preparação para a docência; (b) pela partilha de estratégias e instrumentos instrucionais; (c) por facilitar o desenvolvimento da autoconsciência do EFP sobre as suas próprias práticas; (d) por auxiliar o EFP na resolução de problemas inerentes à sua prática, a partir da discussão de experiências e situações problemáticas; e (e) por encorajar e motivar o EFP, dando-lhe feedback crítico e construtivo. Assim, o supervisor cooperante constitui-se como um “elemento de referência profissional e afetiva” (Formosinho, 2009, p. 111), que tem um papel central no desenvolvimento profissional dos EFP, sendo determinante para a constituição do seu profissionalismo.

De acordo com a Comissão Pedagógica dos Mestrados em Ensino (CPME, 2016), na Universidade de Lisboa pressupõe-se que o supervisor cooperante facilite ao EFP “a

observação das suas próprias aulas, acompanhe a planificação e concretização da prática de ensino supervisionada, e proceda à discussão e reflexão após a leção dessas aulas” (p. 3). Este pressuposto também está presente nas indicações do TTC (2013) para a realidade irlandesa. Para além disso, a CPME (2016) refere que o supervisor cooperante deve ainda facilitar e promover a integração do EFP na escola, “favorecendo a sua participação em outras atividades de natureza pedagógica” (p. 3).

Por sua vez, o supervisor institucional é o docente universitário que está responsável pela PES e que acompanha e orienta o EFP durante a mesma (Formosinho & Niza, 2009; Richards & Farrell, 2011). Segundo J. McCarthy e Quinn (2010), o supervisor institucional tem o papel de assegurar que o EFP cumpre os requisitos assumidos pela instituição de ensino superior (IES), sendo responsável pela avaliação do seu desempenho. Estes pressupostos estão também presentes no Decreto-Lei N.º 79/2014. De acordo com aqueles autores, para além de observar (algumas) aulas do EFP e de lhe dar feedback construtivo, o supervisor institucional é responsável por orientá-lo e facilitar as suas relações com o supervisor cooperante.

3.2. Relações supervisivas e ambientes de aprendizagem

Envolvendo relações entre o EFP, o supervisor cooperante e o supervisor institucional, as atividades e processos supervisivos na FIP normalmente ocorrem em tríade, sendo expectável que estas relações ocorram num ambiente de aprendizagem adequado, centrado no desenvolvimento profissional do EFP. Com vista a otimizar os resultados do processo supervisivo, os objetivos da supervisão devem ser claros para todos os envolvidos no processo e as relações entre o EFP e os seus supervisores devem ser baseadas na confiança, de tal forma a que o EFP tenha à-vontade para confiar e partilhar as suas preocupações e dificuldades com os seus supervisores (Alarcão & Tavares, 2010). Se estas relações não forem boas podem ser uma causa adicional de stress para os EFP (Lindqvist et al., 2017)

Contudo, os efeitos da FIP e do respetivo processo supervisivo não dependem apenas das relações entre atores educativos, da estrutura, conteúdos e pedagogias do programa de formação, nem do corpo docente, dependem também das características dos EFP e das escolas em que realizam a PES. Os supervisores devem estar conscientes dos seus próprios preconceitos, valores e comportamentos (Wubbels, 2010), por forma a poderem facilitar a aprendizagem dos EFP, que, tal como os alunos das escolas, poderão beneficiar com a implementação de pedagogias diferenciadas.

A forma como a FIP e os supervisores apoiam os EFP no decurso das suas práticas terá uma enorme influência na construção da sua identidade profissional, dado que os supervisores são os primeiros colegas da vida profissional dos EFP, surgindo como parceiros que os auxiliam durante o processo de aprender a ensinar (Furlong, 2013). Davis (2012) refere ainda que os supervisores, como indivíduos e professores que são, terão identidades pessoais e profissionais próprias, pelo que exibirão preferências relativas à forma como consideram que os futuros professores se deverão comportar, o que terá consequências nos comportamentos destes e na formação das suas identidades profissionais.

Devido à sua inexperiência e à multiplicidade de situações que vivenciam em sala de aula, os EFP esperam que os seus supervisores (quer professores cooperantes, quer professores tutores) analisem detalhadamente com eles as interações de sala de aula e as emoções que lhes estão inerentes e que os aconselhem e orientem (Russell & Martin, 2014; Timoštšuk & Ugaste, 2010). Vários autores salientam a importância dos supervisores como elementos de suporte ao desenvolvimento de uma linguagem pedagógica e um de vocabulário profissional por parte dos EFP, tendo, por isso, um papel central na garantia da qualidade da aprendizagem dos EFP (e.g., Caires et al., 2011; Leite, Dourado & Morgado, 2016; Ulvik et al., 2018). Assim, Kansanen et al. (2000, mencionado por Timoštšuk & Ugaste, 2010) sugerem que os supervisores devem ajudar os EFP a estabelecerem relações entre ações, teorias e metateorias. Neste sentido, de acordo com Galvão e Reis (2002), os supervisores têm um papel decisivo em vários aspetos: (a) na promoção de uma atitude reflexiva nos EFP; (b) na análise crítica das conceções e motivações dos EFP, das situações problemáticas e das diferentes dimensões da sua atuação enquanto profissionais de ensino; (c) na superação de dificuldades e problemas; (d) na superação da culpabilização, frustração e fracasso; e (e) no incentivo à inovação pedagógica. Os supervisores devem, por isso, promover a criação de ambientes que fomentem o diálogo crítico com os seus EFP (Alsup, 2013; Liu, 2015).

CAPÍTULO II

CONHECIMENTO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: CONTRIBUTOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO E DO PROFISSIONALISMO

Self-transformation requires a high level of professionalism and must include teacher education and ongoing professional development.

Caldwell & Spinks (2013, p. i)

1. Conhecimento Profissional

A literatura mostra que o conhecimento profissional não é um conceito fácil de definir devido à sua natureza tácita (Elbaz, 1981; Loughran, 2010b; Roldão, 2011). Para ensinarem ciências físico-naturais, os professores necessitam de ter o devido conhecimento científico disciplinar, mas também necessitam de saber como ensinar ciências (Ponte & Chapman, 2008). Assim, segundo Roldão (2014), o conhecimento profissional corresponde ao conhecimento que é necessário para assegurar a função complexa de ensinar, promovendo a aprendizagem de outro(s). Por sua vez, Montero (2005) apresenta uma definição mais detalhada, afirmando que o conhecimento profissional compreende

o conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem, em consequência da sua participação em processos de formação (inicial e em exercício) e da análise da sua experiência prática, uma e outras manifestadas no seu confronto com as exigências de complexidade, incerteza, singularidade e

conflito de valores próprios da sua atividade profissional; situações que representam, por sua vez, oportunidades de novos conhecimentos e de crescimento profissional (p. 218).

Para Elbaz (1983, citada por Stenberg et al., 2014, p. 207) o conhecimento profissional (também designado por *practical knowledge*, segundo Elbaz, 1981) refere-se ao conjunto complexo de discernimentos que o professor utiliza para adequar e orientar a sua prática. De acordo com Eraut (1994), Loughran (2010b) e Ponte e Oliveira (2002), o conhecimento profissional docente é idiossincrático e constrói-se a partir da reflexão, derivando da aprendizagem, que é feita ao longo do tempo, sobre experiência profissional prática. Sendo erudito, este conhecimento constitui-se como o alicerce da profissão, pois está associado e é fundamentado em disciplinas científicas específicas, caracterizando-se por ser estruturado por imagens e perceções profissionais e por ser fundamental para a qualidade do ensino e da aprendizagem. Alsup (2013), em linha com as ideias dos autores referidos anteriormente, propõe que se amplie a definição de conhecimento profissional e nela se inclua também o autoconhecimento, isto é, os processos individuais de atribuição de significado. Mais recentemente, Nóvoa (2019, p. 204), optando por considerá-lo como “um terceiro género de conhecimento”, expande esta definição e associa-lhe explicitamente a dimensão investigativa.

Considerando as dimensões científica e pessoal já referidas, Kelchtermans (2010) distingue dois tipos de conhecimento: (a) o *formal* ou *sistemático*, que se refere aos conteúdos e aos saberes profissionais, e que é baseado na investigação, sendo explicitamente promovido pelo currículo da FIP; e o (b) o *informal*, referente a outras formas de conhecimento e compreensão, de natureza idiossincrática e implícita, que resultam das experiências individuais dos sujeitos durante as suas vidas. Esta perspetiva biográfica de aprender a ensinar é ao mesmo tempo um resultado e uma condição da aprendizagem. O reconhecimento destes dois tipos de conhecimento e da necessidade da sua integração por parte dos EFP enfatiza a importância do uso de narrativas na FIP, dado que estas permitem tornar explícito o conhecimento implícito.

Outros autores já referidos, baseando-se nas mesmas dimensões, optam por identificar três domínios do conhecimento inerente ao ato de ensinar: o científico, o didático e o pedagógico (e.g., Beauchamp & Thomas, 2009; Beijaard et al., 2000). Estes domínios são imprescindíveis para a ação e configuram-se na prática profissional. O conhecimento profissional refere-se, desta forma, ao conhecimento específico da área de docência, que influencia a forma como o professor se vê a si próprio e, consequentemente,

a forma como este constrói a sua identidade profissional (Davis, 2012; Eraut, 1994; L. Leite & Dourado, 2017).

Roldão (2011) considera que os domínios científico, didático e pedagógico do conhecimento se constituem como uma formalização teórica e que se configuram num conhecimento prático que é integrador, situado e contextual. Assim, para a autora, o conhecimento teórico refere-se, por um lado, ao “saber (...) produzido e formalizado pela investigação *sobre* a prática de ensinar” e, por outro, ao “conhecimento (...) produzido ou mobilizado pelos actores *na* prática de ensinar” (p. 240; *italico no original*). Este conhecimento é analítico-conceptual e tem um carácter normativo, correspondendo ao que os professores devem saber para ensinar bem. O conhecimento prático, por sua vez, diz respeito ao “saber fazer, saber como fazer, e saber porque se faz” (Roldão, 2011, p. 240). Sendo holístico e contextual, este conhecimento caracteriza-se por uma vertente descritiva e interpretativa, referindo-se aos conhecimentos manifestados pelos bons professores.

Prosseguindo na mesma linha, esta autora identifica um conjunto de cinco fatores caracterizadores e distintivos do conhecimento profissional docente: (1) a *natureza compósita*, relacionada com a transformação do conteúdo científico e pedagógico-didático numa ação (como resposta a uma determinada situação de ensino); (2) a *capacidade analítica*, que se refere à atribuição de sentido às experiências, a partir da análise reflexiva da ação profissional, sustentada em conhecimentos teóricos e/ou práticos; (3) a *natureza mobilizadora e interrogativa*, que estando relacionada com a singularidade e a imprevisibilidade das situações educativas, implica a mobilização de conhecimentos prévios e uma atitude de permanente questionamento sobre a ação profissional e esses mesmos conhecimentos prévios; (4) relacionada com a natureza interrogativa do ensino, a *meta-análise* requer a adoção de uma postura de distanciamento e de autocrítica; e (5) a *comunicabilidade e circulação*, refere-se à desconstrução, desocultação e articulação do conhecimento tácito, a partir da meta-análise, isto é, à transformação do conhecimento tácito em conhecimento sistemático e transmissível. Importa enfatizar que é na sua natureza compósita que residem muitas das dificuldades dos EFP que resultam do choque com a prática. Esta questão será analisada em maior profundidade no Capítulo III, ponto 3.1.1. (sobre representações pessoais e profissionais) deste Enquadramento Teórico e Normativo.

Vários dos autores já referidos identificam três domínios nucleares do conhecimento profissional: (1) o conhecimento científico de conteúdo (*subject matter*

knowledge); (2) o conhecimento pedagógico de conteúdo (*pedagogical content knowledge*); e (3) o conhecimento didático (*dicatical knowledge*). Elbaz (1981) e Roldão (2014), consideram também mais duas dimensões, o conhecimento de si próprio e conhecimento do contexto escolar. Roldão (2014) considera ainda uma outra dimensão – o conhecimento do currículo escolar. Esta dimensão havia já sido considerada por Shulman (1986) e, de acordo com a perspectiva deste autor, o conhecimento do currículo escolar está contido no conhecimento de conteúdo.

Na ótica de Elbaz (1981), o conhecimento profissional inclui as teorias práticas⁴ (*practical theory*), isto é, as crenças pedagógicas que influenciam as ações educativas do professor durante a planificação das aulas, as interações profissionais e as reflexões sobre a sua própria prática. Esta perspetiva assume a centralidade das crenças individuais na vida profissional dos professores (He & Levin, 2008; Jones & Carter, 2007; Stenberg et al., 2014). Como todas as ações e interações profissionais são contextualizadas é importante referir também esta dimensão do conhecimento profissional. De acordo com Feldman e Herman (2015), o conhecimento do contexto inclui: (a) o conhecimento do público-alvo (alunos, neste caso); (b) o conhecimento dos locais de aprendizagem (salas de aula, escola e comunidade escolar); e (c) o conhecimento disciplinar (conteúdos, nível escolar, currículo nacional, etc.).

Apesar de se assumir a importância do autoconhecimento e do contexto, como estas dimensões são transversais a este trabalho (e, por isso, vão sendo exploradas associadas aos vários conceitos abordados), opta-se, por uma questão de sistematização e de facilidade de relação com as diferentes dimensões curriculares inerentes aos programas de FIP em estudo, por aprofundar separadamente os três domínios nucleares do conhecimento profissional identificados por Beauchamp e Thomas (2009), Beijaard et al. (2000) e Roldão (2011), isto é, o conhecimento de conteúdo, o conhecimento pedagógico de conteúdo e o conhecimento didático.

1.1. Conhecimento de conteúdo.

Alguns autores definem conhecimento científico como uma forma genérica de conhecimento resultante da investigação científica, que é consistente, rigorosa e sistemática (Loughran, 2010b; Ponte & Oliveira, 2002). Esta definição está associada a

⁴ Também designadas por *practical reasoning*, *practical philosophy* ou *theory of action* (para, respetivamente, Fenstermacher, 1986, Goodman, 1988, e Marland & Osborne, 1990, autores citados por He & Levin, 2008).

uma visão mais tradicionalista e academicista de conhecimento. Roldão (2011), por sua vez, indica que o conhecimento científico se relaciona com os conteúdos a ensinar. Para se referir a este tipo de conhecimento, Shulman (1986) utiliza a designação *conhecimento de conteúdo* (*content knowledge*), referindo ainda que este tipo de conhecimento é um dos principais atributos dos professores eficientes, representando o conhecimento do professor e sua organização mental. Este autor distingue três categorias de conhecimento de conteúdo: (1) o conhecimento disciplinar (*subject matter content knowledge*); (2) o conhecimento pedagógico (*pedagogical content knowledge*); e (3) o conhecimento curricular (*curricular knowledge*). Devido à importância que o conhecimento pedagógico de conteúdo assume na FIP e no ensino, opta-se por lhe dedicar um espaço próprio, sendo caracterizado separadamente, definindo-se de seguida apenas conhecimento disciplinar e conhecimento curricular de conteúdo.

O conhecimento curricular compreende toda a gama de programas específicos para os diferentes anos escolares (currículo horizontal e vertical), incluindo os materiais curriculares e suas alternativas. Por sua vez, o conhecimento disciplinar vai além do conhecimento dos factos e dos conceitos de um determinado domínio do conhecimento, implicando também a compreensão das estruturas substantivas e sintáticas do conhecimento disciplinar (Schwab, 1978, citado por Zwozdiak-Myers, 2012). Prosseguindo na mesma linha, Shulman (1986) afirma:

the teacher need not only understand *that* something is so; the teacher must further understand *why* it is so, on what grounds its warrant can be asserted, and under what circumstances our belief in its justification can be weakened and even denied. (p. 9; itálico no original)

É, por isso, consensual a premissa de que o conhecimento de conteúdo determina quer o que os professores ensinam, quer a forma como ensinam. Este tipo de conhecimento é particularmente importante para os professores do ensino secundário, pois influencia a forma como estes se auto-percecionam e como desenvolvem as suas identidades profissionais (Beijaard et al., 2000; Davis, 2012; Day, Kington, et al., 2006). Por estas razões, o conhecimento científico de conteúdo continua a ser um tema central na FIP, uma vez que o professor deve ser capaz de (re)conhecer e ponderar as diferentes formas possíveis de organizar o conhecimento e fundamentar pedagogicamente as suas escolhas de acordo com os contextos educativos onde está inserido (Ponte & Chapman, 2016; Shulman, 1986).

1.2. Conhecimento pedagógico de conteúdo.

Altet (2000) afirma que o termo pedagogia é polissémico. No entanto, a autora define-o como “o processo de interação, de articulação entre o acto de ensino e o acto de aprendizagem” (p. 19). Assim, este processo compreende a transformação do conhecimento (científico e outros) passível de ser comunicado, a gestão das situações de sala de aula, a planificação de atividades e metodologias de ensino e aprendizagem e a tomada de decisões no decurso da atividade profissional (Driel, 2015; Driel & Berry, 2010). Atribuindo-lhe um sentido semelhante, Shulman (1987) caracteriza o conhecimento pedagógico (geral) como o conjunto amplo dos princípios e estratégias de gestão e organização de sala de aula que transcendem o conhecimento disciplinar. Este autor define também conhecimento pedagógico de conteúdo, caracterizando-o como uma amálgama de conteúdo e pedagogia que é própria dos professores, que resulta da sua compreensão das várias dimensões e características do processo, das situações e dos atores educativos.

Assim, o conhecimento pedagógico de conteúdo refere-se ao conhecimento que os professores desenvolvem ao longo do tempo, a partir da experiência, sobre como ensinar um determinado conteúdo (Loughran et al., 2012; Mulholland, 2015; Roldão, 2011). Ou seja, o conhecimento pedagógico de conteúdo compreende o conhecimento necessário para se ensinar por forma a facilitar a aprendizagem dos alunos e envolve a transformação de pelo menos três domínios do conhecimento: o conhecimento pedagógico geral, o conhecimento disciplinar e o conhecimento do contexto (Driel & Berry, 2010; Gess-Newsome, 1999). Morine-Dersheimer e Kent (1999) acrescentam ainda o domínio do conhecimento pedagógico pessoal, enfatizando a sua importância para a constituição do conhecimento pedagógico de conteúdo. Na Figura 4 está representado um diagrama que mostra que o conhecimento pedagógico de conteúdo decorre da integração destas quatro dimensões. Esta integração é promovida por processos reflexivos que permitem que as perceções e as experiências individuais sejam integradas nas conceções e princípios pedagógicos. Neste sentido, considera-se e assume-se a definição proposta por Driel e Berry (2010, p. 659) que conceptualizam o conhecimento pedagógico de conteúdo como uma interação complexa entre o conhecimento disciplinar, o ensino e a aprendizagem, o contexto e a forma como os professores combinam e usam este conhecimento demonstrando a sua perícia.

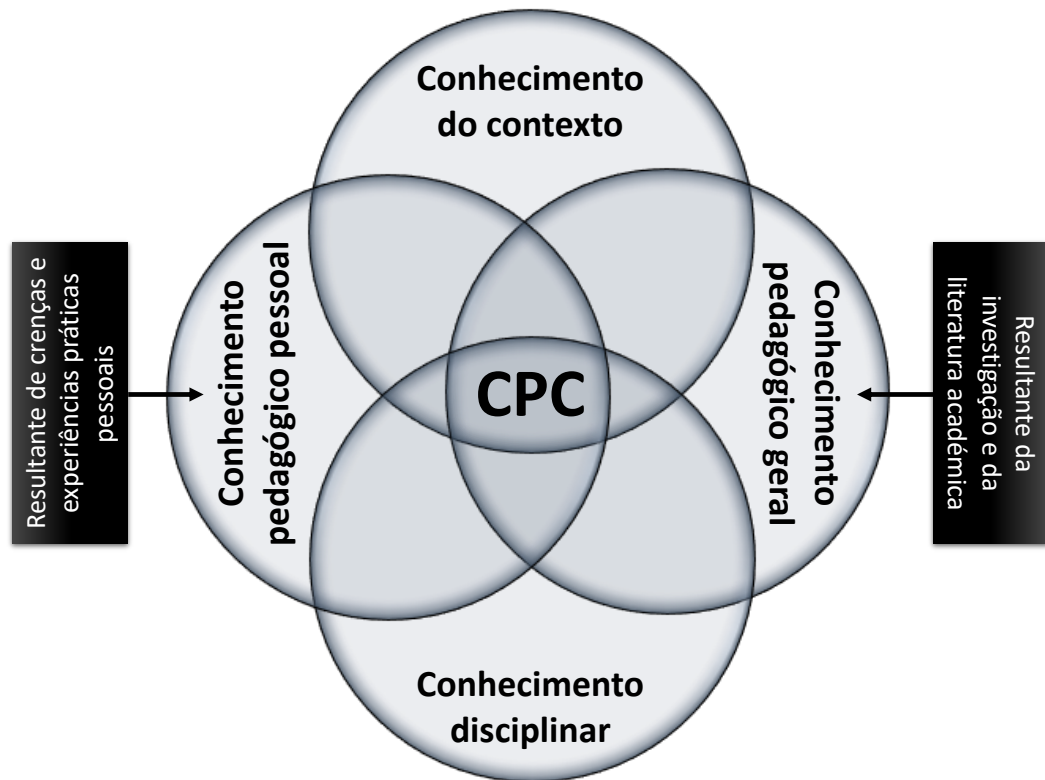


Figura 4: Constituição do conhecimento pedagógico de conteúdo. Adaptado de Gess-Newsome (1999), incorporando as ideias de Morine-Dershimer e Kent (1999).

Shulman (1986) já havia referido que o conhecimento pedagógico de conteúdo é muito mais que conhecimento disciplinar, referindo-se à forma como este pode ser ensinável. Na perspetiva do autor, este tipo de conhecimento compreende formas de representação e formulação dos conteúdos que permitem que os mesmos possam ser compreendidos por outros indivíduos e inclui a compreensão das (pré)concepções e das dificuldades dos alunos, e as formas de representação do conhecimento (e.g., analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações). Assim, o conhecimento das estratégias que facilitam a aprendizagem de um determinado conteúdo e a capacidade de adaptação das mesmas aos diferentes alunos e contextos são elementos fulcrais deste tipo de conhecimento (Driel, 2015). Uma parte deste conhecimento advém da investigação e outra parte resulta da experiência prática do professor. O conhecimento pedagógico de conteúdo é, assim, uma dimensão fulcral da formação de um professor e do seu conhecimento profissional, caracterizando-se pela capacidade reflexiva de transformar o conhecimento disciplinar e curricular de conteúdo, desconstruindo-o e atribuindo-lhe sentido (Galvão & Reis, 2002; Sá-Chaves, 2011). Esta é uma dimensão transdisciplinar do conhecimento profissional, à qual “está subjacente o conhecimento pedagógico geral

enquanto conjunto de saberes transversais às diferentes disciplinas, tais como estratégias para planificar, avaliar, etc.” (Sá-Chaves, 2011, p. 96).

Em linha com esta conceção, na Figura 5 encontra-se uma representação esquemática de um modelo de raciocínio e ação pedagógica baseado nas ideias de Shulman (1987). Esta figura mostra o ciclo sequencial de considerações realizadas pelos professores no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, ciclo este que assegura o desenvolvimento do conhecimento pedagógico de conteúdo do professor ao longo do tempo. Assim, este tipo de conhecimento, que é complexo, dinâmico e faz parte da prática intrínseca e tácita de um professor, está inerentemente relacionado com o aprofundamento do conhecimento disciplinar e com o aumento da consciencialização pedagógica, correspondendo ao conhecimento e às crenças que o professor desenvolve, ao longo do tempo, a partir da experiência sobre como ensinar um determinado conteúdo, por forma a garantir a sua compreensão por parte dos seus alunos (Driel, 2015; Garritz, 2015).

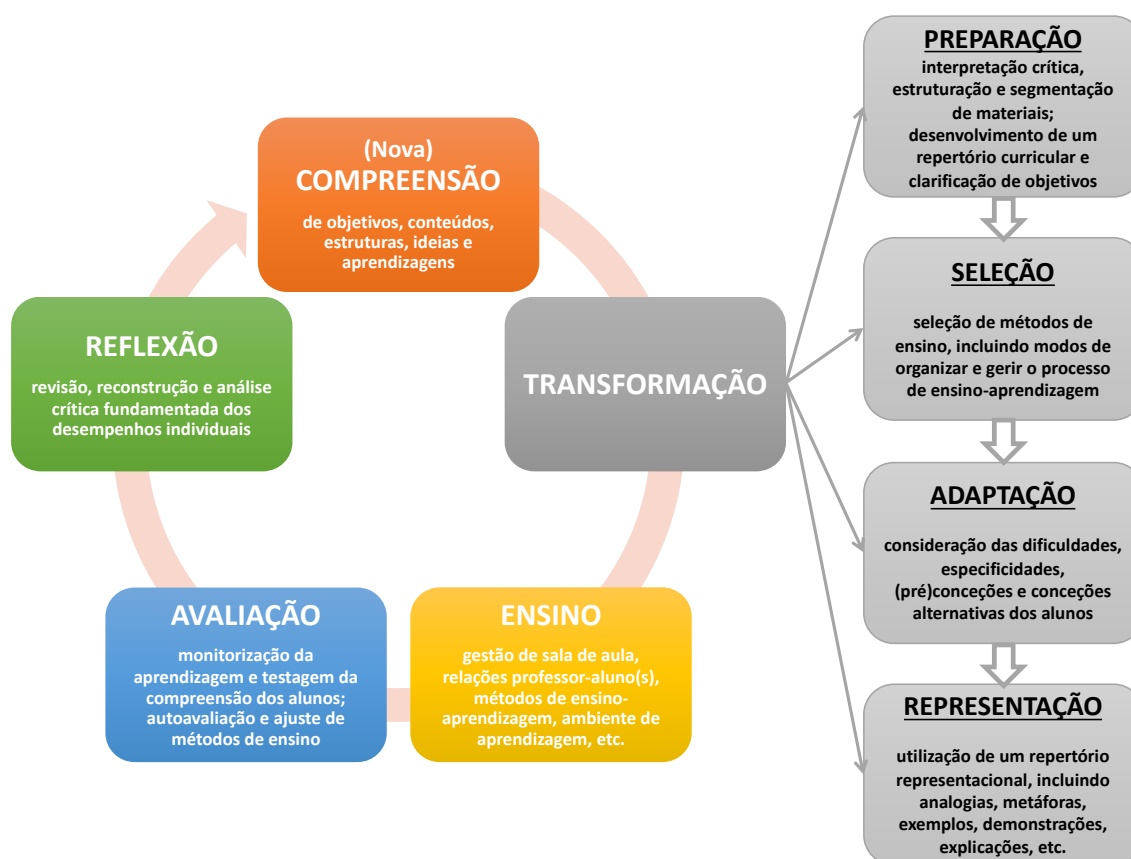


Figura 5: Modelo de raciocínio e ação pedagógica. Adaptado de Garritz (2015), que se fundamentou nas ideias de Shulman (1987).

No domínio do ensino das ciências têm sido publicados vários trabalhos sobre como estruturar e organizar a FIP por forma a promover o desenvolvimento do

conhecimento pedagógico de conteúdo (e.g., Abell, 2007; Mason, 1999; Niess & Scholz, 1999). Os programas melhor sucedidos neste campo são aqueles que se focam quer no conhecimento disciplinar, quer nas crenças educacionais dos EFP sobre o ensino e a aprendizagem de determinados tópicos, combinando vários elementos, nomeadamente o uso de literatura relevante sobre os conteúdos disciplinares, a elaboração de unidades didáticas, as oportunidades para implementar essas unidades e as atividades reflexivas sobre a elaboração e implementação das mesmas (Driel, 2015). De acordo com a sistematização efetuada por Galvão e Reis (2002), o conhecimento pedagógico de conteúdo necessário ao ensino das ciências inclui cinco dimensões: (a) orientações curriculares relativas ao ensino e à aprendizagem de ciências; (b) conhecimento do currículo das ciências; (c) compreensões dos alunos sobre determinadas temáticas; (d) conhecimento sobre métodos de avaliação em ciências; e (e) conhecimento de estratégias específicas e adequadas ao ensino das ciências.

Contudo, a investigação mostra que os EFP têm dificuldade em integrar as aprendizagens que desenvolvem nas unidades curriculares (UC) sobre os conteúdos científicos disciplinares com as UC de cariz educacional, sendo, por isso, benéficos os programas de FIP que privilegiam abordagens integradas (Gess-Newsome, 1999; Driel, 2015). De acordo com Driel (2015), o conhecimento pedagógico de conteúdo também depende das características pessoais e dos contextos profissionais. Assim, o desenvolvimento deste tipo de conhecimento desenrola-se a partir das interações complexas que se estabelecem entre conhecimento disciplinar, ensino, aprendizagem, contextos e formas de uso do mesmo.

Face ao exposto, fica claramente demonstrada a importância deste tipo de conhecimento para o ensino e para aprender a ensinar. Importa ainda referir que este tipo de conhecimento foi o mais valorizado pelos participantes do estudo de Infanti e Fotopoulou (2010), que caracterizaram o professor como um especialista pedagógico (*pedagogical expert*), mencionando que esta é a característica mais importante da sua identidade profissional.

1.3. Conhecimento didático

A didática, sendo construída a partir de uma área disciplinar ou de conhecimento com lógicas e estruturas próprias, refere-se ao corpo de conhecimentos específicos que determinam a forma de ensinar uma certa disciplina (Roldão, 2011, 2014). Para além disso, estando relacionada com a articulação do processo de ensino e aprendizagem,

incorpora modos de operacionalização, apropriação e construção de conhecimento. Deste modo, percebe-se que a didática e a pedagogia se centram no mesmo objeto – o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, abordam-no de formas diferentes: (a) a didática considera o aluno como um ser aprendente e o professor como um técnico facilitador da aprendizagem; e (b) a pedagogia vê o aluno como uma pessoa global e o professor como um mediador das relações que se estabelecem em sala de aula entre os vários atores educativos. Portanto, o conhecimento didático e o conhecimento pedagógico são complementares (Altet, 2000).

Ponte e Oliveira (2002, pp. 148-149) distinguem quatro componentes nucleares do conhecimento didático: (1) a interpretação que o professor faz da disciplina que leciona, onde se incluem as formas de representação dos conceitos disciplinares e interligações internas (entre as diversas temáticas) e externas (relações que se estabelecem com outras áreas disciplinares); (2) o conhecimento do(s) aluno(s) e do(s) seu(s) processo(s) de aprendizagem, incluindo as suas dificuldades; (3) a gestão curricular, que compreende o conhecimento das finalidades e objetivos do currículo, assim como a organização curricular dos conteúdos, o conhecimento dos materiais e das formas de avaliação passíveis de serem utilizados (e influencia a tomada de decisões sobre a gestão e orientação do processo de ensino e aprendizagem); e (4) o processo instrucional, que, sendo considerado a vertente fundamental do conhecimento didático, inclui os seguintes aspetos basilares: planificações de curto (aula), médio (unidade didática) e longo (currículo de um determinado nível disciplinar) prazo, e conceção e implementação de atividades de ensino e aprendizagem, isto é, inclui a preparação das aulas, a sua leção e as atividades de reflexão sobre essas mesmas aulas. Assim, o conhecimento didático decorre de um processo de transformação curricular, que implica a seleção, organização e sequencialização do conhecimento disciplinar segundo determinadas finalidades educativas (expressas nas políticas educativas). Vários autores têm designado o processo de mediação (entre um conhecimento científico e um conhecimento escolar) por transposição didática ou engenharia didática (e.g., Artigue, 2002; Pacheco, 2014; Chevallard, 1991). Importa ainda referir a articulação deste tipo de conhecimento com as dimensões pessoal e contextual do conhecimento profissional, que são essenciais para o estabelecimento de boas relações com os alunos e para a criação de um ambiente de aprendizagem adequado (Ponte & Oliveira, 2002).

As várias dimensões didáticas do processo de ensino e aprendizagem estão representadas no triângulo didático. Segundo a tradição herbartiana⁵, este triângulo é utilizado para discutir as relações complexas que se estabelecem entre professor, aluno(s) e conteúdo(s), permitindo exemplificar os diversos aspetos do trabalho docente, sendo cada um deles considerado de forma equivalente em cada um dos vértices do triângulo. Todos os elementos do triângulo didático são essenciais para a profissão docente, pelo que este triângulo deve ser perspectivado de forma holística (Kansanen & Meri, 1999; Stenberg et al., 2014). Contudo, estes autores referem que é comum efetuar-se uma análise emparelhada (professor-aluno, professor-conteúdo, aluno-conteúdo) do mesmo. Como este trabalho se centra na identidade profissional do EFP, o foco será a perspectiva do professor, dele decorrendo as relações com os outros polos do triângulo.

Todavia, Stenberg et al., (2014) consideram que, segundo uma visão holística de professor, o triângulo, tal como foi descrito anteriormente, está incompleto, propondo que outras relações sejam tidas em conta, tais como: (a) a reflexão individual; (b) os valores profissionais; (c) as questões relacionadas com as finalidades do ensino; e (d) o contexto mais amplo de ensino, isto é, a escola e a sociedade em que ela se insere. São, segundo os autores, as relações que se estabelecem entre todos estes fatores que determinam a sua identidade profissional. Estas relações estão representadas na Figura 6.

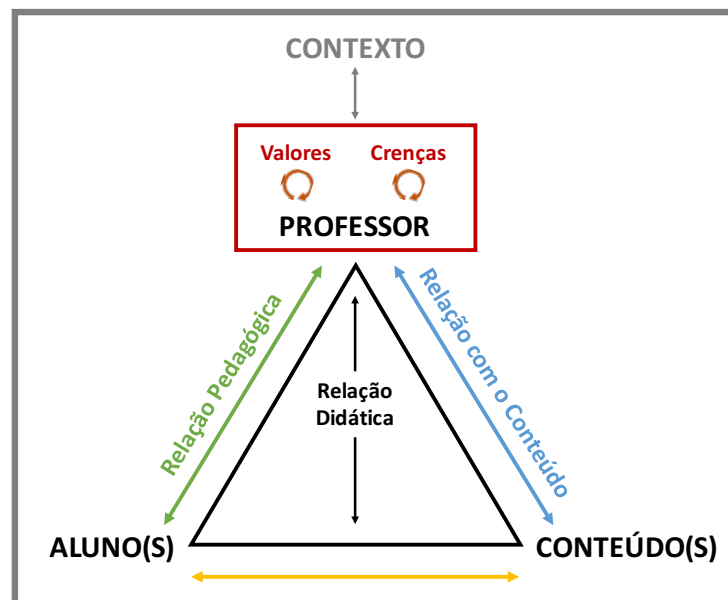


Figura 6: Relações entre os diversos componentes da versão ampliada do triângulo didático (Adaptado de Stenberg et al., 2014).

⁵ Johann Friedrich Herbart (1776–1841) foi o filósofo e psicólogo alemão fundador da teoria educacional e considerado o “pai” da pedagogia (Kim, 2015).

1.4. Desenvolvimento do conhecimento profissional.

Ponte e Oliveira (2002) referem que o desenvolvimento do conhecimento profissional ocorre em duas vertentes interrelacionadas, envolvendo, por um lado, o desenvolvimento de competências profissionais – incluindo a capacidade de desenvolver rotinas e de resolver problemas complexos – e, por outro lado, a “formação e afirmação da identidade profissional, que constitui uma parte especialmente importante da identidade social do professor” (p. 145). Assumindo também que o desenvolvimento profissional pressupõe inovação pedagógica, autoconhecimento e autocompreensão, Lee (2016) acrescenta que este está ainda associado a estratégias e comunidades de investigação, sendo dependente de uma ação individual e intensional. Outros autores convergem na análise destas questões, nomeadamente Flores (2014b) e Nóvoa (2013). O desenvolvimento deste tipo de conhecimento compreende, assim, um processo interminável de investigação e experimentação, reflexão e análise da prática profissional (Myers & Simpson, 1998, citados por M. M. Cheng et al., 2012). Desta forma, os EFP necessitam de problematizar a sua prática, concebendo e implementando novas formas de analisar as situações educativas, e testando abordagens alternativas, a partir de processos de reflexão crítica (Loughran, 2010b; Smith & Hodson, 2010).

De acordo com Tsui (2009), a reflexão que contribui para o desenvolvimento do conhecimento profissional depende de dois processos: “theorizing practical knowledge and practicalizing theoretical knowledge” (p. 429). Desta forma, é necessário tornar explícito o conhecimento tácito adquirido pela experiência e interpretar o conhecimento formal segundo uma perspetiva prática e contextualizada (M. M. Cheng et al., 2012). Assim, os EFP devem refletir criticamente sobre as suas aprendizagens na FIP, uma vez que é a teorização e o questionamento que contribuem para a produção de conhecimento sistematizado sobre a profissão docente, o que, por sua vez, permite transformar as formas de ação dos profissionais. Desta interação entre teoria e prática deriva toda a complexidade associada ao que normalmente é designado por *relação teoria-prática* e resulta a dificuldade de determinar a natureza do conhecimento profissional (Roldão, 2011; Tang et al., 2014; Tang & Choi, 2009).

As teorias práticas dos EFP advêm das suas experiências nas componentes curriculares teórica e prática da FIP, das suas experiências pessoais enquanto alunos e da sua educação familiar (Stenberg et al., 2014). Estas teorias práticas incluem crenças sobre atitudes, valores, juízos, opiniões, imagens, ideologias, perceções, conceções,

perspetivas, teorias pessoais e conhecimento prático, ou seja, crenças sobre autoeficácia, crenças epistemológicas, crenças sobre desempenhos, percepções sobre o autoconceito e a autoestima e crenças didáticas (Fairbanks, 2010; Pajares, 1992). Define-se *atitude* como uma predisposição comportamental positiva ou negativa em relação a coisas, pessoas, locais, situações ou ideias (Jones & Carter, 2007, baseando-se em Simpson, Koballa, Oliver & Crawley, 1994). Segundo vários autores, são precisamente as teorias práticas que estão relacionadas com a identidade profissional dos EFP (Fairbanks et al., 2010; He & Levin, 2008; Levin & He, 2008; Stenberg et al., 2014). Neste sentido, o desenvolvimento do conhecimento profissional pressupõe um processo de construção contínuo, sendo, por isso, muito importante para a constituição da identidade profissional (F. M. Silva, 2016).

2. Aprendizagem profissional.

São vários os autores que reconhecem a importância da (re)aprendizagem profissional na profissão docente, uma vez que a relação dinâmica e simbiótica entre ensino e a aprendizagem está em constante evolução (Darling-Hammond et al., 2009; Darling-Hammond & McLaughlin, 1999; EC, 2012; Eekelen et al., 2006; Loughran & Hamilton, 2016). Contrariamente à visão mais tradicionalista de aprendizagem, que perceciona o indivíduo como recetor de informação e conhecimento, Lave e Wenger (1991) e Gaspar e Roldão (2007) assumem que o indivíduo deve ser um agente ativo na sua própria aprendizagem, uma vez que, qualquer que seja a sua natureza, esta implica sempre uma ação que, por sua vez, resulta em mudança. Desta forma, a aprendizagem dos EFP depende da sua capacidade individual. Esta capacidade inclui: (a) compromissos e fatores pessoais (crenças individuais, identidade(s), valores, conhecimentos científicos da área de docência e conhecimentos pedagógicos, experiências anteriores e emoções); (b) fatores situacionais (lideranças, cultura escolar, condições de trabalho e alunos); (c) fatores profissionais (papéis profissionais e estatuto dos EFP, desenvolvimento profissional e políticas externas); e (d) a vontade de aprender a ensinar e de compreender que a aprendizagem é um processo contínuo e social (e.g., Day, Stobart, et al., 2006; Mutton et al., 2010; Vygotsky, 1978). Assim, tal como ensinar, aprender requer esforço, competência e orientação (Fenstermacher & Richardson, 2000).

Alarcão e Tavares (2010) também expressam a centralidade do sujeito na aprendizagem, definindo-a como um processo de resolução de problemas que deve ocorrer num contexto emocionalmente adequado e cognitivamente estimulante. Por sua

vez, Flores et al. (2011) e Alarcão e Canha (2013), reconhecendo também esta dimensão individual, enfatizam a dimensão social da aprendizagem, que já estava subjacente à definição anterior. Estes autores caracterizam-na como um processo complexo, que é, ao mesmo tempo, individual e social, pois é através do diálogo que o aprendente (neste caso, o EFP) modifica as suas ideias e convicções, desenvolvendo uma nova compreensão de um determinado assunto ou fenómeno.

Estando relacionada com o compromisso profissional, a aprendizagem é um dos aspetos centrais da identidade profissional (Cohen, 2010; Lave & Wenger, 1991). Hélia Oliveira (2004a) menciona algumas investigações cujas conclusões mostram que diferentes sujeitos submetidos ao mesmo tipo de formação desenvolvem aprendizagens muito diferentes, constituindo, por conseguinte, identidades profissionais muito diversas. Isto acontece porque os EFP trazem as suas preconcepções, os seus ideais e as suas crenças sobre o ensino para a FIP. Estes fatores não são facilmente modificados durante a FIP e podem facilitar ou dificultar a sua aprendizagem (Mutton et al., 2010; Tang et al., 2012). Como se pode perceber face ao exposto, a aprendizagem que decorre da prática é complexa, uma vez que, para que esta ocorra, é necessário desconstruir e “desrotinizar” o conhecimento previamente adquirido, por forma a incorporar algo novo. Portanto, não se deve pensar no conhecimento como algo que primeiro é aprendido e depois é utilizado, dado que o conhecimento vai sendo constantemente transformado e transferido de acordo com os contextos em que é utilizado (Eraut, 1994).

Bullock (2016) afirma que o principal desafio de aprender a ensinar não é integrar a teoria na prática, mas sim aprender a aprender como ensinar, a partir da experiência profissional, e como desenvolver o conhecimento profissional de forma consciente. Com uma perspetiva semelhante, Korthagen (2017) também assume que, embora a relação entre a teoria e prática seja importante, na aprendizagem profissional o fator mais importante é a relação que se estabelece entre esta e o indivíduo, referindo que a aprendizagem profissional é multidimensional e ocorre, muitas vezes, de forma inconsciente (Cf. Figura 2).

De acordo com Feiman-Nemser (2008, p. 698), aprender a ensinar implica aprender: (a) a pensar como um professor (*learning to think like a teacher*); (b) a conhecer como um professor (*learning to know like a teacher*); (c) a sentir-se como um professor (*learning to feel like a teacher*); e (d) a agir como um professor (*learning to act like a teacher*). Cochran-Smith e Lytle (1999) conceptualizam a aprendizagem profissional como um conjunto de imagens e premissas que fundamentam métodos de ensino e

aprendizagem, por um lado, e como um conjunto de propósitos educacionais que orientam as várias iniciativas de aprendizagem por parte do professor, por outro. Estas autoras apresentam três concepções de aprendizagem profissional: (1) o conhecimento *para* a prática (*knowledge-for-practice*), que se baseia na compreensão das relações que se estabelecem entre conhecimento e prática; (2) o conhecimento *na* prática (*knowledge-in-practice*), compreende os saberes profissionais necessários para a melhoria da prática profissional, que são desenvolvidos a partir da experiência e da reflexão e/ou investigação sobre a própria prática; e (3) o conhecimento *da* prática (*knowledge-of-practice*), assumindo que a criação e a utilização do conhecimento advêm de um ato pedagógico intimamente interligado ao indivíduo, mas decorrente de uma construção coletiva no seio de uma comunidade profissional.

Já Wenger (1998) definiu quatro componentes intrínsecas à aprendizagem: (1) *significação* – atribuição de sentido ao que nos rodeia a partir de experimentação; (2) *prática* – aprender fazendo; (3) *comunidade* – a aprendizagem resulta das interações sociais que se estabelecem entre os diferentes membros da comunidade; e (4) *identidade* – aprendizagem como forma de transformação. Com base nas ideias deste autor, Timoštšuk e Ugaste (2010) criaram quatro categorias para análise dos dados recolhidos no seu estudo, que se constituem como dimensões da aprendizagem profissional: (1) *Experiência*, resultante de toda a história pessoal; (2) *Execução*, referindo-se às ações relacionadas com a docência; (3) *Pertença*, relativa ao sentimento de pertença à comunidade de ensino; e (4) *Aprendizagem*, com base na experiência prática.

O mesmo estudo de destes autores revela que a perceção de sucesso na aplicação de estratégias de ensino e aprendizagem produziu experiências muito positivas nos EFP. O estudo revela também que as relações interpessoais formam um fator primário de influência, sendo as relações que se estabelecem entre supervisores e futuros professores percecionadas como fulcrais para o desenvolvimento profissional dos futuros professores. De referir ainda que, no âmbito do estudo realizado por aqueles autores, os EFP descreveram os seus sucessos e insucessos no âmbito de determinados contextos, mas não mencionam se essas situações resultaram em aprendizagem. Estes EFP provavelmente aprenderam, mas, no entanto, não tem consciência do que aprenderam, até porque voltaram a utilizar, nas suas práticas, as estratégias de ensino e aprendizagem que resultaram, o que é um indicador de aprendizagem com base na experiência (*experience-based learning*).

Portanto, os supervisores devem ajudar os EFP a tomar consciência das suas aprendizagens e a FIP deve privilegiar uma abordagem centrada no EFP. Segundo Cross e Ndofirepi (2015), os momentos mais significativos de aprendizagem são aqueles em que estes têm oportunidades para confrontar as suas preconcepções e imagens sobre o ensino durante a componente curricular prática. Isto reforça a importância da reflexão na formação inicial, que, ao ser promovida, torna significativas as aprendizagens práticas. A importância das experiências (práticas profissionais) e da reflexão sobre as mesmas, para a compreensão da profissão docente, emerge claramente nos estudos de Timoštšuk e Ugaste (2010) e de Toom et al. (2015).

O estudo de Timoštšuk e Ugaste (2010) mostra ainda que a identidade dos EFP é descrita a partir das suas experiências e que estas estão intimamente relacionadas com emoções e contextos sociais pessoais. Assim, os autores sugerem uma formação inicial mais centrada no desenvolvimento dos aspetos sociais de aprender a ensinar. Pinho e Andrade (2014) acrescentam ainda que os trajetos de aprendizagem dentro da formação inicial devem focar-se no indivíduo e nas suas experiências pessoais e profissionais, de tal forma que os EFP possam construir novas formas de se relacionarem com o mundo, com os outros e consigo próprios.

Não tendo limitado o seu estudo à componente curricular prática, Tang et al. (2012) reconheceram que a aprendizagem dos EFP ocorre nas várias componentes curriculares do programa de FIP, nomeadamente, no currículo formal (componente académica), na componente prática, em experiências de intercâmbio (e.g., participação no programa Erasmus) e nas componentes informais e ocultas do currículo. Contudo, a maior parte da aprendizagem profissional decorre essencialmente das UC de didática (incluindo as metodologias), dado que estas apresentam uma conceptualização de abordagens e estratégias pedagógicas, que funcionam como uma base de conhecimento que os EFP podem adaptar e mobilizar para a prática, servindo também como base de reflexão. A investigação indica ainda que os pares e os supervisores contribuem para a aprendizagem profissional dos EFP, dado que ambos podem fomentar a criação de ambientes de aprendizagem que se baseiem numa lógica colaborativa de entreajuda (M. M. Cheng et al., 2012; Tang et al., 2014). A formação de professores necessita, cada vez mais, de considerar incertezas, diferentes pontos de vista e a multiplicidade de relações que se estabelecem entre o ensino, a formação, a escolarização, os processos de aprendizagem, os atores educativos e os contextos de ensino e aprendizagem, pelo que as

redes de trabalho são ferramentas cada vez mais importantes para a FIP (Caena & Margiotta, 2010; Lawn & Grek, 2012).

A experiência (numa perspetiva de existência de continuidade e interação) é um aspeto vital para uma formação eficaz (Dewey, 1938). A partir de uma abordagem intelectual e prática, os EFP podem aprofundar a sua compreensão sobre um determinado assunto. A aprendizagem ocorre a partir de situações que influenciem experiências futuras e que estimulem interações com o mundo material e social (Alsup, 2013). Esta continuidade, ou seja, esta ligação entre experiências passadas, presentes e futuras permite a interligação de ideologias e subjetividades pessoais e profissionais. Está-se perante um processo que realça a importância de proporcionar, aos EFP, experiências profissionais que sejam significativas. Para que sejam significativas, as experiências devem ser suportadas por feedback (Coward et al., 2015; EC, 2012) e reflexão conjunta (entre EFP e supervisores) e devem possibilitar a compreensão, por parte dos EFP, das diferentes situações que vivenciam, assim como das suas próprias ações.

Hobson (2003) classificou os EFP, de acordo com a forma como estes abordam o processo de aprender a ensinar, em processualistas (*proceduralist apprentice*), educacionais (*education-oriented apprentice*) e desenvolvimentistas (*understanding-oriented learner*). A principal (ou única) preocupação dos EFP processualistas é aprenderem e praticarem um conjunto de procedimentos e estratégias que possam implementar *ipsis verbis* em sala de aula (recebendo feedback de pontos a melhorar). Os EFP com preocupações educacionais, tal como os processualistas, pretendem aprender e praticar um conjunto de estratégias que possam implementar a posteriori, mas também procuram adquirir conhecimentos sobre o ensino e a educação. Os EFP desenvolvimentistas pretendem compreender as estratégias que irão utilizar em sala de aula, a sua própria prática e o ensino, mobilizando teorias que suportem a sua reflexão e a melhoria da sua prática profissional.

3. Profissionalização e Profissionalismo

A problemática da profissionalização e do profissionalismo está presente na configuração da FIP. Apesar destes dois conceitos poderem e deverem ser distinguidos, eles estão interligados entre si. A qualidade interna do ensino – profissionalismo – relaciona-se com os aspetos sociológicos da profissão – profissionalização – e resulta da forma como diferentes grupos definem estes conceitos (Englund, 1996). Assim, no contexto deste trabalho, estes conceitos carecem de definição.

3.1. Profissionalização.

A profissionalização caracteriza-se por ser um processo complexo, repleto de contradições e tensões, que está dependente de processos sociais extrínsecos (de natureza político-organizativa) e intrínsecos (legitimação social do conhecimento profissional), onde o conhecimento profissional, embora enquadrado no seio de outros elementos, é considerado central para a distinção profissional (Evangelista e Shiroma, 2003; Roldão, 2011). Para Hargreaves e Goodson (1996), a profissionalização constitui-se como um projeto ou missão social e política delineada para realçar os interesses de um determinado grupo ocupacional, com o objetivo de alcançar um determinado estatuto e uma determinada posição social. Para Helsby e McCulloch (1996), o conceito de profissionalização também se relaciona com questões de estatuto profissional, isto é, com o reconhecimento do exercício do ensino como uma profissão do mesmo nível do exercício da medicina, por exemplo. Assim, a noção de profissionalização pode ser caracterizada como um projeto sociológico relacionado com a autoridade e o estatuto da profissão (Englund, 1996). Na perspetiva de Perrenoud (1994), os professores sempre foram profissionais, sendo a profissionalização apenas uma evolução estrutural da profissão, caracterizando-se pelo estabelecimento de regras e estratégias orientadas por objetivos e eticamente definidas, baseando-se em conhecimentos científicos, com vista à promoção da autonomia dos profissionais.

A institucionalização da formação, a partir do século XIX, permitiu a organização da profissão e a consolidação do estatuto e da imagem dos professores. Um profissional é, assim, um indivíduo que possui competências específicas e especializadas, que são necessárias para o exercício qualificado da atividade profissional. Estas competências estão alicerçadas num conjunto de conhecimentos que são: (a) socioculturalmente contextualizados; (b) reconhecidos e legitimados pela comunidade científica; ou (b) resultantes da prática profissional. O profissional tem a capacidade de integrar perspetivas teóricas e utilizar as suas competências nos contextos profissionais, sendo capaz de refletir durante a ação e de se adaptar a novas situações, possuindo, entre outras, as seguintes características que regem o quotidiano educativo e as relações profissionais: (a) uma sólida base de conhecimentos; (b) autonomia e responsabilidade; (c) um conjunto de valores éticos e deontológicos; e (c) uma identidade profissional (Altet, 2000; Leijen & Kullasepp, 2013; Nóvoa, 2014). O profissional adquire formalmente esse estatuto quando o seu processo formativo é legitimado por um diploma. Este diploma atesta o seu grau de

maturidade para o exercício da profissão, assim como o conhecimento adquirido e necessário a essa finalidade.

Contudo, segundo Cross e Nodfírepi (2015), a educação, em geral, e a FIP, em particular, continuam, muitas vezes, a ser locais de transposição de competências em vez de serem locais de transformação de identidades. Assim, a FIP deverá centrar-se na investigação, por forma a dotar os EFP de ferramentas que lhes permitam adaptar-se aos diversos contextos educativos. A FIP deverá, por isso, promover o desenvolvimento das quatro seguintes dimensões essenciais do conhecimento: (1) a *dimensão heurística*, relativa aos conhecimentos que permitem a reflexão e a análise de novas conceções; (2) a *dimensão de problematização*, que compreende os conhecimentos que permitem a resolução de problemas; (3) a *dimensão instrumental*, relacionada com os descritores práticos e conhecimentos que permitem racionalizar a experiência prática; e (4) a *dimensão de mudança*, relativa aos conhecimentos que permitem a criação de novas representações, reguladores da ação, constituindo-se como instrumentos de mudança das práticas (Altet, 2000, p. 32). Estas dimensões, embora intimamente interligadas à prática, relacionam-se com conhecimentos de natureza investigativa. Todavia, a União Europeia alerta para a necessidade da existência de um balanço adequado entre investigação e prática profissional (European Union, 2007).

3.2. Profissionalismo e profissionalidade.

Não existe nenhuma definição universal do que significa ser-se profissional ou demonstrar profissionalismo. Existe também falta de consenso sobre a natureza do profissionalismo, uma vez que este é um conceito social e culturalmente construído (Davies, 2013, remetendo para Hargreaves & Goodson, 1996; Evans, 2008). Evans (2015) refere mesmo que tentar definir profissionalismo no contexto atual é um esforço inglório. O conceito de profissionalismo, para além de estar relacionado com o conceito de profissionalização, está também relacionado com a noção de desenvolvimento profissional e com a identidade profissional (Englund, 1996; Infanti & Fotopoulou, 2010; Leijen & Kullasepp, 2013).

Verificou-se que a definição de profissionalidade adotada por alguns autores é idêntica à que outros autores apresentam como sendo a definição de profissionalismo. Para Gee (2000), a profissionalidade está relacionada com a forma como o professor se relaciona com os outros atores educativos e com as responsabilidades, atitudes e comportamentos que adota, assim como com o conhecimento que utiliza. À semelhança

de Gee, Evans (2002) relaciona o conceito de profissionalidade com a postura individual do sujeito e com a forma como esta influencia e condiciona a sua prática. Para Hoyle (1975, citado por Davies, 2013), a profissionalidade corresponde ao conjunto das competências que são usadas pelos professores no exercício da sua profissão. Com uma perspetiva semelhante, Leijen e Kullasepp (2013) consideram que o profissionalismo diz respeito ao desenvolvimento de competências profissionais necessárias para a docência. Por sua vez, Sacristán (2014) define profissionalidade como “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores [contextualizados] que constituem a especificidade de ser professor” (p. 65).

Contudo, para Hoyle (1975, citado por Evans, 2008) o profissionalismo está mais relacionado com o estatuto da profissão. Mais tarde, Hoyle (2001) reformulou a sua definição de profissionalismo, assumindo que as questões relacionadas com o estatuto da profissão se prendiam com a profissionalização e que o profissionalismo estava relacionado com a qualidade da docência. Para M. L. Rodrigues (2002) e Roldão (2011) a profissionalidade está relacionada com o conhecimento profissional, uma vez que a autora considera que é reconhecido um estatuto de profissionalidade àquelas profissões que se afirmam socialmente pela posse de um conhecimento próprio que legitima o exercício da função profissional e está associado ao grupo profissional que o partilha, produz e dissemina.

Hargreaves e Goodson (1996, p. 4) definem profissionalismo como algo que configura e articula o carácter e a qualidade da ação individual no seio de um determinado contexto profissional, ou seja, para estes autores, demonstrar profissionalismo implica demonstrar conhecimento profissional. Evans (2008) e Hargreaves (2000a) também apresentam uma perspetiva semelhante. Para Helsby e McCulloch (1996), o profissionalismo refere-se aos direitos e aos deveres que os professores têm na planificação das suas aulas, isto é, relativamente às formas de desenvolvimento, negociação e domínio do seu conhecimento profissional. Neste sentido, Englund (1996) caracteriza o profissionalismo como um projeto pedagógico relacionado com a qualidade interna da profissão docente, isto é, com as competências necessárias para o próspero exercício da profissão. De acordo com Flores et al. (2011), tendo por base padrões profissionais de referência, o profissionalismo deve fundamentar-se na procura de qualidade profissional, a partir da compreensão e reflexão fundamentadas dos desempenhos do professor.

Tal como se consegue perceber pelas definições dos autores citados anteriormente, a maior parte das definições de profissionalismo têm em comum o facto de concordarem que este está associado à demonstração de competências profissionais. Neste sentido, Helgoy e Homme (2007) já haviam caracterizado um profissional como alguém que demonstra competência profissional (comportamentos, conhecimentos e capacidades profissionais). Isto significa que o profissionalismo se refere a um ideal inerente a um grupo profissional que permite distingui-lo de outros profissionais e que os profissionais que demonstram profissionalismo são autónomos e responsáveis pela tomada de decisões nos contextos profissionais e pelo seu desenvolvimento profissional (Creasy, 2015; Grady, Helbling & Lubeck, 2008). A partir da revisão dos conceitos apresentados por vários autores, Evans (2014, 2015) apresenta um sumário dos principais pontos de vista sobre o conceito de profissionalismo, tais como: (a) uma forma de controlo ocupacional; (b) uma entidade dinâmica socialmente construída; (c) uma forma de coordenação social; (d) o resultado da aplicação de conhecimentos em situações específicas; (e) o resultado da utilização do conhecimento como capital social; (f) um sistema de valores normativos que considera e incorpora padrões, éticas e qualidades profissionais; (g) um alicerce das relações que se estabelecem entre os profissionais e o seu público-alvo; (h) uma fonte de identidade(s) específica(s); e (i) uma base determinante do estatuto e poder profissional e social.

Tendo estes pontos de vista em consideração, Evans (2014) afirma que o profissionalismo se manifesta numa prática profissional que está fundamentada em padrões profissionais e códigos éticos e deontológicos consensuais e específicos, que refletem os objetivos, o estatuto e a natureza específica da profissão. Esta definição, embora mais detalhada, é coincidente com a definição de Flores et al. (2011), já referida no final parágrafo anterior. Por sua vez, Bosher e Hazlewood (2008) propõem um paradigma de profissionalismo baseado na gestão colegial, isto é, na distribuição de poder por todos os membros da comunidade educacional, resultando na criação de um ambiente e uma cultura que promovam a criatividade e a aprendizagem dentro da comunidade profissional. Esta perspetiva é próxima da conceção de escola como organização aprendente apresentada por Alarcão (2009), Alarcão e Tavares (2010), Fullan (1995) e Stoll e Kools (2017).

Segundo M. T. Estrela (2001), é o conjunto articulado dos diferentes tipos de conhecimento (saberes, saberes-fazer e atitudes) que configuram a profissionalidade e o profissionalismo docente. A autora distingue os dois conceitos, associando a

profissionalidade às competências profissionais necessárias para o exercício da profissão e o termo profissionalismo a um ideal e à forma como essas competências são (ética e deontologicamente) postas em prática. Afirmo, por isso, que “o profissionalismo pressupõe o domínio e o correto exercício da profissionalidade” (p. 120). Seguindo uma linha de pensamento similar, Evans (2008) refere que a profissionalidade é o elemento constituinte do profissionalismo, ou seja, o profissionalismo engloba múltiplas profissionalidades. Devido à sua íntima inter-relação, muitos autores optam por não distinguir profissionalismo de profissionalidade, incluindo este último conceito no primeiro, tal como é reconhecido por M. T. Estrela (2001).

Devido à sua proximidade e à ausência de consenso na definição e denominação destes conceitos opta-se também por não fazer a distinção entre eles, considerando-se apenas o termo profissionalismo no âmbito deste trabalho. Assim, considera-se que o profissionalismo diz respeito ao conjunto de competências profissionais necessárias para o exercício da profissão e à forma como estas são utilizadas na configuração de ações profissionais contextualizadas, por forma a garantir a qualidade didático-pedagógica do processo de ensino e aprendizagem. A partir da análise das perspetivas dos diferentes autores consegue-se perceber que o profissionalismo dos indivíduos (e a sua definição) está constantemente a ser redefinido. Como o profissionalismo está relacionado com a qualidade da prática profissional, conclui-se que a investigação sobre a mesma é um aspeto importante para a redefinição do profissionalismo docente (Evans, 2008; Schulz, 2010).

Enfatizando as perceções e os modos de ser individuais, Evans (2014) apresenta uma lista dos elementos-chave do conceito de profissionalismo: (a) *ação* – representando aquilo que profissionais fazem e como e por que razão o fazem (no âmbito dos contextos profissionais em que exercem a sua ação); (b) *conhecimento* – o que sabem e como compreendem esse saber; (c) *situações e formas de aprendizagem* – onde e como adquiriram o conhecimento; (d) *atitudes* – tipos de atitudes que adotam nos seus desempenhos; (e) *comportamentos* – códigos de conduta que seguem; (f) *função* – finalidades que subjazem os desempenhos; (g) *qualidade* – qualidade do processo de ensino e aprendizagem que proporcionam; (h) *consistência* – nível de consistência incorporado nos elementos referidos anteriormente.

Para além de identificar estes elementos-chave, a autora refere-se também às dimensões do profissionalismo, considerando que este é composto por três componentes: (1) a *comportamental*, que se refere aos desempenhos profissionais; (2) a *atitudinal*, que

concerne as atitudes profissionais e compreende percepções e crenças (incluindo a autopercepção e a identidade), valores e motivações; e (3) a *Intelectual*, que diz respeito ao conhecimento profissional dos indivíduos e à compreensão das suas estruturas de conhecimento. Brehm et al. (2006) também identifica três dimensões que caracterizam o profissionalismo: (1) *parâmetros profissionais*, focados nas questões legais e éticas que regem o ensino; (2) *comportamentos profissionais*, que correspondem a ações observáveis que demonstram comportamentos profissionais adequados; e (3) *responsabilidades profissionais*, que dizem respeito à demonstração de responsabilidade profissional em relação à docência, aos alunos, à escola e à comunidade. Com a exceção da categoria *comportamentos profissionais* de Brehm et al. (2006) e a componente *comportamental* de Evans (2014, 2015), que representam os mesmos pressupostos, as restantes dimensões acabam por se complementar. Por esse motivo, neste trabalho, considerar-se-á que o profissionalismo é composto por cinco dimensões: (1) normativa (equivalente à categoria parâmetros profissionais de Brehm et al., 2006); (2) comportamental; (3) atitudinal; (4) intelectual; e (5) de responsabilidade profissional.

Com uma perspetiva mais abrangente, Schratz (2014), identifica aqueles que considera que devem ser os cinco domínios de profissionalismo de um professor europeu: (1) *reflexão e discurso*, referente às competências individuais de análise sistemática da própria ação, assim como a utilização de uma linguagem profissional partilhada; (2) *consciência profissional*, envolvendo a compreensão da própria proficiência profissional e da necessidade de uma aprendizagem ao longo da vida; (3) *colaboração e colegialidade*, dizendo respeito à participação ativa numa cultura de cooperação entre profissionais; (4) *diferenciação*, correspondendo à capacidade de implementar um ensino diferenciado, que privilegie a utilização de estratégias de ensino e aprendizagem adequadas aos vários alunos de uma determinada turma; e (5) *proficiência profissional*, compreendendo uma reflexão contínua da experiência profissional, fundamentada numa interligação entre teoria e prática, que possibilite uma aprendizagem profissional contínua. Em cada uma destes domínios podem-se situar as várias dimensões apresentadas por Brehm et al. (2006) e Evans (2014, 2015). Neste sentido, considera-se que: (a) o domínio (1) inclui as dimensões *comportamental* e *comportamentos profissionais*; (b) os domínios (2) e (5) incorporam a dimensão *intelectual*; e (c) as dimensões *atitudinal* e *responsabilidades profissionais* estão contidas nos domínios (2), (3) e (4).

Creasy (2015) refere que o profissionalismo e a forma como este pode ser desenvolvido deve ser um dos vários focos dos programas de FIP, alertando para a

importância da compreensão, por parte dos EFP, do que o conceito significa no campo da educação. Contudo, o que acontece muitas vezes é que se assume que os EFP tornar-se-ão professores pelo facto de terem contacto com a prática profissional ou concluírem com sucesso a sua formação. A importância do profissionalismo e da adoção de comportamentos adequados aos contextos profissionais pode ser transmitida, nos programas de FIP, de forma explícita ou implícita. A opção pela forma explícita implica que nos programas de FIP se explique aos EFP o que deles é esperado e de que forma essas expectativas irão ser avaliadas nas várias componentes curriculares.

Os participantes do estudo de Infanti e Fotopoulou (2010) referiram a importância da FIP para o desenvolvimento do seu profissionalismo. Os EFP que nunca tinham lecionado indicaram que a FIP lhes proporcionou o desenvolvimento de competências essenciais que poderão ser desenvolvidas no futuro, o que lhes permitirá melhorar e aperfeiçoar o seu profissionalismo. Os participantes que já tinham experiência de ensino revelaram que a FIP lhes proporcionou o desenvolvimento das suas competências profissionais, o que, inevitavelmente, aprimora e contribui para aprofundar o seu profissionalismo.

4. Desenvolvimento Profissional

De acordo com Evans (2002) considera-se que, apesar de existir uma vasta literatura dedicada a esta temática, o conceito de desenvolvimento profissional é pouco claro dado que a maior parte dos autores que o utilizam não o definem. Verificou-se, inclusivamente, que a *Encyclopedia of science education* de 2015, na entrada designada por *Teacher professional development* (Crawford, 2015), não define o conceito, referindo-se apenas às características que os programas de formação devem ter para garantirem o desenvolvimento profissional dos professores. Para colmatar esta lacuna, Evans (2002) já havia apresentado a sua interpretação do conceito de desenvolvimento profissional, caracterizando-o como um processo que é, ao mesmo tempo, objetivo e subjetivo, que pode ser progressivo ou pode já estar terminado, sendo influenciado por fatores internos e externos aos indivíduos.

Ampliando esta perspetiva, Alarcão e Canha (2013) referem que o ser humano aprende a partir da ação e da relação social que estabelece com outros seres humanos, numa perspetiva de colaboração e desenvolvimento. Neste sentido, o desenvolvimento profissional ocorre continuamente ao longo da vida, constituindo-se como um processo contínuo de crescimento intelectual, experiencial e atitudinal (Lee, 2016; Oliveira-

Formosinho, 2009; Roldão, 2014). Este processo é: (a) potenciado pelas interações que se estabelecem entre sujeitos e entre estes e o meio ambiente, fundamentando-se em conhecimentos, na interpretação crítica da realidade e na construção de percepções individuais e partilhadas sobre essa mesma realidade; e (b) influenciado pelas experiências que ocorrem em determinados contextos sociais, culturais, políticos e históricos e configura-se em dois planos: o social e o psicológico (Alarcão & Canha, 2013; Lasky, 2005). O desenvolvimento profissional pode ser centrado no indivíduo ou num grupo de professores em interação, para o qual contribuem momentos formais e não formais, cujo objetivo é a promoção de mudanças educativas em prol dos alunos e da comunidade escolar (Oliveira-Formosinho, 2009).

O compromisso e a capacidade de analisar e avaliar as diferentes situações de sala de aula e de usar o discernimento profissional para refletir e agir de acordo com essa análise e avaliação, de forma a melhorar a aprendizagem dos alunos e a qualidade da prática profissional, são elementos centrais do desenvolvimento profissional (Zwozdiak-Myers, 2012). Por essa razão, a reflexão constitui-se como um elemento nuclear do desenvolvimento profissional dos EFP (e.g., Dewey, 1929; Flores, 2016; Körkkö et al., 2016; Zeichner & Liston, 2014).

Segundo Hargreaves e Fullan (1992), o desenvolvimento profissional compreende três dimensões. A primeira diz respeito ao desenvolvimento de competências profissionais (*knowledge and skill development*) e foca-se no indivíduo, nomeadamente, nos seus conhecimentos e nas suas capacidades individuais. A segunda está relacionada com a autocompreensão (*self-understanding*) e centra-se na modificação de comportamentos e identidades individuais a partir da reflexão. A terceira foca-se na compreensão da natureza do contexto profissional, onde o indivíduo exerce a sua atividade, sendo denominada, pelos autores, por mudança ecológica (*ecological change*).

Mais recentemente, Evans (2014) refere que a definição mais comum de desenvolvimento profissional se limita ao que os profissionais fazem, no sentido da sua ação física e observável. Por isso, a autora propõe uma definição mais abrangente, considerando que o desenvolvimento profissional é o processo que permite considerar e melhorar o profissionalismo, ou seja, o profissionalismo é a base do desenvolvimento profissional (Evans, 2002, 2014, 2015). Desta forma, a definição de desenvolvimento profissional da autora está estreitamente relacionada com a sua definição de profissionalismo. As dimensões identificadas nessa definição (e citadas no ponto 3.2 deste capítulo) representam, neste conceito, as componentes nucleares onde ocorrem

mudanças (desenvolvimento comportamental, atitudinal e intelectual) que impulsionam o desenvolvimento profissional.

Tal como o profissionalismo, o desenvolvimento profissional é inerentemente relacional e inclui o desenvolvimento do conhecimento profissional (Lopes & Pereira, 2012). Para além disso, é centrado no contexto profissional e depende da relação entre “aprendizagem profissional do professor e aprendizagem dos seus alunos” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 226). Sendo o local privilegiado para o início da aprendizagem profissional e para o desenvolvimento de um sentido de profissionalismo nos EFP, a FIP é responsável pela criação dos alicerces para o desenvolvimento profissional dos EFP. Este sentido de profissionalismo é revelado na autoperceção dos EFP sobre as suas competências profissionais, que se traduz nos seus comportamentos e ações em ambiente profissional e nas suas reflexões (orais e escritas).

5. Eficiência no ensino

A qualidade da educação, dos professores e da sua formação tem sido um tema central das políticas educativas europeias, sendo, por isso, amplamente discutido nacional e internacionalmente. De acordo com Maulana et al., (2017), na literatura têm sido utilizadas várias denominações para descrever a “melhor” prática de ensino (*highly qualified teaching, good teaching, effective teaching, good and effective teaching*), isto é, para definir o conjunto de características que determinam o que se considera um ensino de qualidade. Neste trabalho optar-se-á pela utilização do termo eficiência, caracterizando-a como uma ação resultante da capacidade para produzir um determinado efeito. Opta-se pela utilização deste termo, dado que a sua definição é mais próxima da definição de *efficacy* (capacidade de produzir um efeito ou resultado desejado; Cf. “Efficacy”, s/d a, s/d b); contudo, a tradução mais direta de *efficacy* é *eficácia*. Um ensino eficiente decorre dos comportamentos evidenciados pelo professor em sala de aula. De acordo com Damásio (1994) e Korthagen (2017), a cognição, as emoções e as motivações são as três dimensões que determinam os comportamentos dos indivíduos. Portanto, ensinar bem (e de forma eficiente) não se reduz ao tecnicismo, estando dependente da identidade e da integridade do professor (Palmer, 1998; Ponte & Chapman, 2008).

Para Ponte et al. (2000) o professor competente e eficiente “é aquele que tem as condições necessárias para que o seu desempenho profissional corresponda às expectativas definidas pelo sistema educativo, pela sociedade e pelos pares” (p. 8). Segundo Maulana et al. (2017), a investigação tem revelado vários domínios inerentes a

um ensino eficiente, nomeadamente: (a) nível de conhecimento pedagógico; (b) tipo de relação professor-aluno(s); (c) métodos de ensino e aprendizagem utilizados; (d) clareza na aula; (e) gestão de sala de aula; (f) ambiente de aprendizagem; (g) entusiasmo do professor; e (h) competências profissionais do professor. Estes autores agrupam os comportamentos observáveis do professor em seis dimensões: (1) estratégias de ensino e aprendizagem (*teaching learning strategy*); (2) ensino diferenciado (*adaptive teaching*); (3) aprendizagem ativa (*activating learning*); (4) clareza instrucional (*clear instruction*); (5) gestão de sala de aula (*classroom management*); e (6) ambiente de aprendizagem (*learning climate*). Borich (2015), por seu lado, apresenta oito lentes para a observação em sala de aula: (1) ambiente de aprendizagem (*learning climate*); (2) gestão de sala de aula (*classroom management*); (3) clareza na aula (*lesson clarity*); (4) variedade instrucional (*variety*); (5) orientação para a tarefa (*task orientation*); (6) envolvimento dos alunos (*student engagement*); (7) sucesso dos alunos (*student success*); e (8) atividades de ordem superior (*higher thought processes and performance outcomes*).

A análise dos domínios e lentes propostos por estes autores revela que muitas dimensões são coincidentes. Procurou-se, por isso, articular as ideias dos autores, tendo-se optado por definir, com base nas mesmas, sete dimensões que se consideram imprescindíveis para que os professores exerçam um ensino eficiente:

- (1) *Domínio do conhecimento profissional*: refere-se ao rigoroso domínio integrado de natureza teórico-prática-pedagógica da área disciplinar específica que o professor leciona.
- (2) *Ambiente de aprendizagem idóneo e estimulante*: referente ao ambiente físico e emocional vivenciado em sala de aula; deve caracterizar-se pela disposição adequada dos aspetos físicos da sala de aula e dos materiais de ensino e por uma atmosfera calma, caracterizada pelo respeito e pela promoção de autoconfiança nos alunos, isto é, um ambiente facilitador de boas relações entre o professor e o(s) aluno(s).
- (3) *Gestão eficiente de sala de aula*: relativa à organização das tarefas e situações de ensino; caracteriza-se pela planificação e gestão adequada das atividades de sala de aula e pela implementação de estratégias disciplinares (controlo do comportamento dos alunos estimulando o cumprimento de regras predefinidas), assegurando rotinas instrucionais, e pela gestão de trabalho individual, trabalho de grupo ou trabalho coletivo.

- (4) *Clareza na aula*: refere-se à capacidade de o professor articular o discurso de forma clara, direta e adequada ao nível etário dos alunos; caracteriza-se por uma estrutura de aula bem-definida e clara em termos de objetivos a atingir, pela permuta entre explicações de conteúdos e trabalho autónomo.
- (5) *Envolvimento dos alunos no processo educativo*: compreende diversas estratégias que estabeleçam a ponte com os conhecimentos prévios dos alunos e suportem a sua aprendizagem, estimulando a sua criatividade e autonomia, ou seja, estratégias que, por um lado, permitam simplificar e analisar problemas complexos de forma fragmentada, e, por outro, que possibilitem um ensino diferenciado, adaptado às características e necessidades de aprendizagem dos diferentes alunos de uma mesma turma.
- (6) *Diversidade instrucional*: inclui a utilização de diversas metodologias de ensino e aprendizagem com recurso a diferentes meios (visuais, orais, táteis) e formas de aprendizagem (observar, ouvir, fazer), que funcionam como facilitadores no processo de aprendizagem dos alunos;
- (7) *Avaliação formativa*: permite a monitorização da progressão das aprendizagens dos alunos e inclui estratégias que estimulem processos cognitivos, isto é, que promovam o raciocínio crítico dos alunos e a sua capacidade de resolução de problemas.

De acordo com Alsop (2013), o domínio de todas estas dimensões é essencial para um ensino eficiente. Contudo, é também necessário que os sujeitos estejam intelectual e emocionalmente prontos para desempenharem o seu papel profissional.

Um professor eficiente é, por isso, aquele que tem a capacidade de utilizar o seu conhecimento profissional durante o processo de ensino e aprendizagem, isto é, é um indivíduo que tem a capacidade de teorizar sobre o conhecimento prático (*theorizing practical knowledge*) e pôr em prática o conhecimento teórico (*practicalizing theoretical knowledge*). Teorizar sobre o conhecimento prático implica deliberar e refletir de forma consciente sobre os desempenhos profissionais, tornando explícito o conhecimento tácito que deriva da experiência profissional. Pôr em prática o conhecimento teórico significa ser capaz de interpretar o conhecimento formal, usando como lente a prática e os contextos profissionais (Tsui, 2009).

As características dos professores eficientes incluem: persistência, perseverança (física e psicológica), capacidade de estabelecer relações com os seus alunos (seguindo uma ética do cuidar), reconhecimento e apreciação do esforço dos alunos, capacidade

para reconhecer os seus próprios erros, uso de abordagens focadas na aprendizagem dos alunos, comprometimento com a inclusão, competências de organização, transposição de teorias e investigação para a prática profissional, capacidade para lidar com burocracia, entre outras. Os professores eficientes combinam o cuidado com os alunos com a atenção ao conteúdo disciplinar e o cumprimento das regras de sala de aula pré-estabelecidas, reconhecem a importância da criação de ambientes de aprendizagem adequados, que promovam sucesso escolar dos seus alunos e valorizam a sua própria aprendizagem permanente ao longo da vida (Wubbels, 2010).

Durante a última década, a literatura sobre aprendizagem profissional tem privilegiado abordagens centradas no desenvolvimento de competências, tendo sido criadas listas de competências essenciais para caracterizar o “bom professor”. Contudo, estas abordagens têm sido criticadas por vários autores, que consideram que as qualidades dos bons professores não podem ser reduzidas a listas estandardizadas de competências (Korthagen, 2017; Nóvoa, 2009b, 2009c). Bullough (1997) também partilha essa opinião, afirmando que os estilos de ensino são próprios dos professores e os modelos de competências profissionais não traduzem a complexidade da profissão, empobrecendo os professores e a sua formação. Ponte et al. (2000) concordam com esta perspetiva e referem que a eficiência de um professor não resulta da simples justaposição de uma listagem de competências. Contudo, de acordo com estes autores, a listagem de competências constitui-se como uma referência para a criação, avaliação e aperfeiçoamento de processos formativos.

Colocando o foco nas características individuais dos sujeitos, Korthagen (2004, 2013) refere que, idealmente, um professor eficiente é aquele que apresenta um alinhamento completo dos diferentes níveis do modelo cebola (Cf. Figura 2), ou seja, o seu comportamento, as suas competências, as suas crenças, a sua identidade e a sua missão formam, no seu conjunto, um todo coerente e adaptado ao seu ambiente profissional. Com uma perspetiva processual, Alarcão e Tavares (2010) consideram que é impossível definir o que se entende por um “bom professor” sem equacionar as diferentes variáveis que interagem no processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, Nóvoa (2009c, pp. 30-31) considera que são cinco as disposições que caracterizam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas, nomeadamente: (1) o conhecimento (sobre a sua área disciplinar – também referido por Fajet et al., 2005); (2) a cultura profissional; (3) o tato pedagógico; (4) o trabalho em equipa; e (5) o compromisso social. Por sua vez, Berliner (2001, pp. 463-464) sistematiza um conjunto de 11 competências

para definir o que significa ser um professor experiente por comparação com as competências de um jovem professor. Destas sobressai a sua maior flexibilidade e capacidade de adaptação às diferentes situações educativas, sendo capaz de modificar planos e adaptar comportamentos, para além de um conhecimento cumulativo fruto da experiência profissional. L. Leite (2003) apresenta uma perspetiva semelhante, afirmando que uma constante capacidade de adaptação e uma postura de aprendizagem ao longo da vida são as competências mais importantes para se ser bem-sucedido na sociedade do século XXI.

Quanto às perceções sobre o que caracteriza um bom professor, ou seja, um professor eficiente, Fajet et al. (2005) referem que as características que se inserem no domínio afetivo (isto é, características pessoais, atitudes e comportamentos para com os alunos) são, de longe, as dimensões mais referidas e valorizadas pelos EFP que participaram no seu estudo. De acordo com os mesmos autores, as características que se inserem no domínio cognitivo (relacionadas com as competências profissionais, isto é, com os conhecimentos e as capacidades do professor) são muito menos referidas pelos EFP. Isto mostra que os EFP tendem a conceber a docência como uma profissão eminentemente afetiva e não como uma profissão que requer o domínio de um conjunto de competências profissionais, o que os pode levar a desvalorizar as mesmas (especialmente o conhecimento profissional necessário para o exercício da profissão e, por consequência, a FIP) e a subestimar a complexidade da profissão.

De acordo com Maulana et al. (2017), os EFP apresentam melhores desempenhos na criação de ambientes estimulantes de aprendizagem, gestão de sala de aula e clareza na aula, do que no envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, que diz respeito a uma dimensão mais complexa do processo de ensino e aprendizagem. Como seria expectável, o estudo realizado pelos autores comprova que o nível geral de eficiência dos EFP é inferior ao dos professores mais experientes. Características contextuais e pessoais, tais como, o número de alunos da turma e o sexo, influenciam os comportamentos exibidos pelos EFP. A qualidade do ensino aumenta com a diminuição do número de alunos da turma e as mulheres revelaram-se mais eficientes nas dimensões relativas ao ambiente de sala de aula e à clareza na aula. Estes autores referem ainda que a eficiência do EFP está relacionada (de forma diretamente proporcional) com o empenho e envolvimento dos alunos. Torna-se, assim, importante que os EFP desenvolvam estratégias que lhes permitam uma constante melhoria das suas competências de ensino e, consequentemente, dos seus desempenhos profissionais. A FIP tem aqui um papel

central, devendo apoiar e estimular o desenvolvimento destas competências por parte dos EFP, orientando-os de forma a que comecem a ter mais atenção às dimensões mais complexas do processo de ensino e aprendizagem. Este processo de autotransformação exige um elevado nível de profissionalismo e um desenvolvimento profissional contínuo (Caldwell & Spinks, 2013).

CAPÍTULO III

IDENTIDADE PROFISSIONAL

The process of becoming a teacher is linked to the acquisition of an identity.

Schultz e Ravitch (2013, p. 37)

O desejo intrínseco do tipo de pessoa que aspiramos ser influencia todas as dimensões das nossas vidas (Izadinia, 2013). Constituindo-se como nuclear para a profissão docente, a investigação na área do ensino e da formação de professores tem destacado a importância da identidade profissional (Beauchamp & Thomas, 2009; Beijaard et al., 2013; Flores, 2015b; Pillen, Beijaard & Brok, 2013). A identidade representa a forma como os indivíduos compreendem a sua experiência individual e a forma como agem e se identificam com, e dentro, de determinados grupos (Sachs, 2005). É um fenómeno relacional e emocional que influencia a definição de objetivos, demonstra o caminho a seguir e constitui-se como uma representação das teorias, atitudes e crenças que os indivíduos têm sobre si mesmos, influenciando o seu desenvolvimento profissional (Furlong, 2013; Schutz & Zembylas, 2009; Stenberg et al., 2014). Sendo instável e correspondendo a um sentido de Eu, a identidade materializa-se sob a forma de histórias que as pessoas contam a si próprias e aos outros (Beijaard et al., 2004; Erikson, 1974; Melville et al., 2013). Assim, as perceções de identidade profissional dos indivíduos estão relacionadas com a aprendizagem profissional, as características de personalidade e a profissionalidade (Davies, 2013).

Melville et al. (2013) e Zembylas (2003) identificam três tradições dominantes que têm norteado a investigação sobre identidade profissional: (a) a Eriksoniana, que se foca no indivíduo e na autorreflexão da relação que se estabelece entre o Eu e a sociedade (esta dimensão é também referida por Merry, 2010); (b) a Vygotskiana, centrada na influência sociocultural; e (c) a pós-estruturalista, que encara a identidade como um processo dinâmico e intersubjetivo de discursos, experiências e emoções. Tal como o estudo de Melville et al. (2013), este trabalho tem muitas afinidades com esta última perspetiva. De acordo com Rodgers e Scott (2008), as conceções contemporâneas de identidade partilham quatro pressupostos básicos: (1) a identidade depende de, e é formada em, múltiplos contextos, incluindo o contexto social, cultural, político e histórico; (2) a identidade constrói-se a partir da perceção do próprio em relação aos outros e envolve emoções (Sherry, 2008, p. 415, também partilha este pressuposto); (3) a identidade está em constante mudança, sendo por isso um constructo instável e múltiplo (com uma perspetiva semelhante, Leijen & Kullasepp, 2013, p. 106, referem-se à sua natureza múltipla e descontínua); e (4) a identidade envolve a construção e reconstrução de significados ao longo do tempo, a partir de histórias.

A identidade profissional é uma das várias identidades que um indivíduo possui (Izadinia, 2013). Ela resulta não só das circunstâncias do passado e do presente, mas também de uma projeção pessoal no futuro. A forma como os (futuros) professores justificam as suas ações em relação a outras pessoas e contextos expressa a sua identidade profissional (Beijaard et al., 2004). De acordo com estes autores e Marcelo (2009), esta identidade contempla a resposta às seguintes questões: (a) Quem sou eu neste momento? e (b) Quem pretendo ser? Assim, a identidade profissional permite enquadrar os ideais profissionais (Sachs, 2005; Stenberg et al., 2014). Procurando sistematizar algumas perspetivas sobre o conceito, Izadinia (2013) refere que alguns autores definem a identidade profissional como uma conceptualização, consciente ou inconsciente, que os professores têm de si próprios num determinado contexto, situada na interseção de motivações pessoais, pedagógicas e políticas, a partir da reflexão acerca das mesmas. Por esse motivo, o estudo da identidade profissional permite-nos perceber que tipo de professor determinado indivíduo irá ser (H. Oliveira, 2004b). Adota-se, por isso, a perspetiva de Johnston (2012), considerando-se a identidade profissional como uma ferramenta de investigação, uma vez que esta permite uma compreensão aprofundada do impacto que a FIP tem nos EFP.

Segundo Timoštšuk e Ugaste (2010), a identidade profissional dos EFP é descrita a partir das suas experiências (práticas no âmbito da FIP), que estão intimamente relacionadas com emoções e contextos sociais. Palmer (1998) e Stears et al. (2012) afirmam que são a identidade e a integridade profissionais que determinam a qualidade do profissional, não as técnicas de ensino. Contudo, um dos problemas fundamentais da identidade profissional prende-se com as tensões entre conhecimento pessoal (expressas nas histórias de vida e memórias) e modelos racionalistas de construção de conhecimento (Cooper & Olson, 1996; Day, Kington, et al., 2006). Estas tensões podem resultar em conflitos identitários. É, por isso, fundamental o papel da FIP, nomeadamente dos formadores de professores, em geral, e supervisores, em particular, que devem fomentar e auxiliar a reflexão dos EFP, contribuindo para a resolução daqueles conflitos. Para além de ter de dominar a linguagem profissional, o conhecimento de conteúdo e o conhecimento didático e pedagógico necessários, um EFP deve aprender a encarnar e consubstanciar a sua identidade profissional (Alsup, 2013).

O conceito de identidade profissional tem sido estudado não só na área da Educação, mas também pela Psicologia, Filosofia, Sociologia, História e Antropologia (Furlong, 2013; Mogarro, 2005). Este facto justifica a ausência de uma definição consensual deste conceito, uma vez que, a multiplicidade de interpretações não favorece a sua definição. Mesmo dentro do campo da educação e da formação de professores, verifica-se que o conceito de identidade profissional varia consoante a área de investigação. Esta polissemia do conceito tem sido mencionada por vários autores (e.g., Lee et al., 2013; Oruç, 2013; Ponte & Chapman, 2008). Beauchamp e Thomas (2009) afirmam ainda que não é fácil compreender a proximidade das relações que se estabelecem entre a identidade e os vários fatores e dimensões que a influenciam e a importância da FIP na constituição da identidade profissional dos EFP. Assim, para além de se confrontarem e analisarem as perspetivas de vários autores da área da Educação, importa compreender quais as principais questões relacionadas com a identidade profissional. Estas questões serão exploradas em detalhe ao longo deste capítulo, começando por se explorar algumas perspetivas de definição do conceito.

1. Conceito de Identidade Profissional

As interpretações contemporâneas de identidade situam-se em diferentes campos de conhecimento, desde perspetivas mais essencialista presentes nos discursos culturalistas, a premissas pós-modernas que rejeitam o termo (Merry, 2010). A partir da

revisão de literatura efetuada, verificou-se que são raros os autores que identificam claramente a definição de identidade profissional que utilizam (e.g., Melville et al., 2013; Pillen, Beijaard & Brok, 2013). Alguns autores optam por apresentar uma definição genérica de identidade (e.g., Chong & Low, 2009; Lamote & Engels, 2010), enquanto outros apresentam um enquadramento conceptual de identidade profissional sem nunca chegarem a apresentar qualquer definição do constructo (e.g., Martínez-de-la-Hidalga & Villardón-Gallego, 2016; Pedretti et al., 2008). Beijaard et al. (2004) haviam também já notado a ausência de uma definição clara do conceito em vários trabalhos.

Segundo Lee et al. (2013), existem duas perspetivas predominantes sobre o conceito de identidade profissional. A primeira refere-se à imagem que é socialmente aceite do papel do professor e a segunda diz respeito às perceções dos professores sobre as suas experiências profissionais. Por sua vez, Smith e Sparkes (2008) estabelecem a existência de cinco perspetivas contrastantes sobre identidade profissional (*psicossocial, intersubjetiva, recurso histórico, dialógica e performativa*), que são vistas num continuum, com início numa ótica individual e terminus numa ótica social. Pillen, Beijaard e Brok (2013), na sua revisão de literatura, apresentam mais nove perspetivas de conceptualização da identidade profissional (*social, cognitiva, biológica, psicológica, sociopsicológica, sociocultural, teoria social e filosófica, hermenêutica fenomenológica e narrativa*). A perspetiva *sociopsicológica* destes autores é coincidente com a perspetiva *psicossocial* de Smith e Sparkes (2008). As várias perspetivas contrastantes de identidade profissional identificadas por estes autores demonstram que a identidade profissional é compreendida de formas distintas na literatura científica, mostrando também os diversos aspetos que são considerados relevantes para a construção da mesma. Realça-se que, principalmente, permitem perceber que não existe consenso sobre os fatores que moldam a identidade profissional, nem sobre a definição ou o significado da mesma.

Beauchamp & Thomas (2009) afirmam que é necessária uma visão combinada das várias perspetivas sobre identidade profissional para a sua completa compreensão, uma vez que a inter-relação entre identidades pessoal e profissional é inevitável. Esta perceção é também partilhada por Day, Kington, et al. (2006). Por sua vez, Stenberg et al. (2014) referem que a identidade profissional tem vindo cada vez mais a ser considerada, segundo uma perspetiva pós-moderna, como um processo contínuo resultante de diálogos e relações contextualizadas. É nesta perspetiva narrativa que se situa este trabalho.

Algumas identidades podem ser temporárias e outras podem perdurar ao longo do tempo, dependendo de contextos, circunstâncias, temperamentos e necessidades emocionais (Day, Kington, et al., 2006; Merry, 2010). Por esse motivo, para alguns autores (e.g., Beijaard, 1995) a identidade profissional é estável (a partir de um determinado momento da carreira docente), estando ancorada num conjunto de valores, crenças e práticas, e, para outros, é instável (e.g., Beauchamp & Thomas, 2010; Cooper & Olson, 1996), podendo a sua estabilidade temporária ser afetada por diversos fatores (biográficos e contextuais). Contudo, ela raramente é estável (Merry, 2010). Assim, não sendo fixa, nem imposta, a identidade profissional é dinâmica, cronológica, idiossincrática, dialógica, múltipla, errante, multifacetada e multidimensional, constituindo-se como uma forma de os indivíduos se definirem, compreenderem e justificarem a si mesmos, quer para si próprios, quer para e em relação aos outros (e.g., Chong, 2011; Flores & Day, 2006; Kompirovic & Zivkovic, 2012; Melville et al., 2013). Para além disso, a identidade profissional é influenciada por fatores históricos, sociológicos, psicológicos, cognitivos e culturais que determinam o Eu profissional, isto é, que influenciam as perceções que os indivíduos têm de si mesmos enquanto profissionais (Beijaard et al., 2004; Chong & Low, 2009; Marcelo, 2009; Rodgers & Scott, 2008; Timoštšuk & Ugaste, 2010).

Muitos autores relacionam a natureza dinâmica e multidimensional da identidade profissional com os vários papéis que os professores desempenham, sugerindo a coexistência de identidades múltiplas. Desta forma, uns optam por usar o termo no plural e outros no singular. Contudo, poucos são os que explicitam claramente por que razão optam por uma ou outra designação. Alguns autores utilizam o termo no singular e referem apenas que a identidade profissional: (a) é uma das múltiplas identidades que um indivíduo pode ter simultaneamente; ou (b) é composta por sub-identidades, que se relacionam com as diversas relações que os indivíduos estabelecem e com os seus vários contextos de atuação (e.g., Beijaard et al., 2004; Flores, 2015b; Lamote & Engels, 2010; Sutherland & Markauskaite, 2012). Dahlgren e Chiriac (2009), partindo de uma perspetiva sociocultural, utilizam indiscriminadamente o termo no singular e no plural. Por sua vez, Yuan e Lee (2016) utilizam sempre o termo no plural.

Dos autores que justificam a sua opção, importa apenas convocar Alsup (2013) e Johnston (2012). Este último, estabelece uma relação entre multidimensionalidade e pluralidade, afirmando que prefere usar o termo identidade profissional no singular porque este realça a natureza holística do constructo. Alsup (2013) também se refere a

esta natureza, identificando um conjunto indissociável de fatores (cognitivos, emocionais, corpóreos e criativos) que não podem ser vistos de forma fragmentada (como por vezes a investigação a faz parecer, uma vez que cada estudo apenas analisa certas componentes).

Como a maior parte dos autores, neste trabalho opta-se pela utilização do termo identidade profissional no singular, porque se considera que a perspectiva de Alsup (2013) e Jonhston (2012) é a mais abrangente. Nesse sentido, importa convocar Aristóteles, que sublinha que o todo é mais do que a simples soma das suas partes. Acresce a este argumento a dimensão cronológica, temporal e contextual da identidade profissional, referida por Beauchamp e Thomas (2009) e Chong e Low (2009). Esta dimensão baseia-se na perspectiva de que um indivíduo tem uma determinada identidade profissional num dado momento, isto é, na ideia de que a identidade profissional se vai reformulando e modificando ao longo do tempo sob a influência de vários fatores internos e externos.

2. Constituição da identidade profissional

Para vários autores, a constituição de uma identidade resulta da negociação dos significados inerentes às experiências vividas pelos sujeitos no âmbito da sua participação em comunidades específicas de prática profissional (e.g., Castañeda, 2014; Nichols et al., 2017; Wenger, 1998). Esta constituição depende de um processo consciente de (re)avaliação de sentimentos, pensamentos, comportamentos e relações (Merry, 2010). Para Sachs (2005), a identidade profissional também é negociada a partir da experiência, porque ela própria é constituída por essa experiência.

A constituição da identidade profissional é, assim, um processo complexo, multidimensional, incompleto, contínuo, permanente, relacional, interativo, dinâmico e mutável de aprendizagem, que envolve a elaboração de uma representação do Eu profissional (e.g., Flores, 2015b; Ivanova & Skara-Mincane, 2016; Ruohotie-Lyhty & Moate, 2016; Trede et al., 2012). Ou seja, é determinada por um conjunto de fatores internos (intrínsecos ao indivíduo), tais como a motivação e as emoções, e variáveis externas (extrínsecas ao indivíduo), tais como o contexto e as experiências anteriores (e.g., Flores & Day, 2006; Izadinia, 2013; Rodgers & Scott, 2008). Este processo de socialização contextualizado, depende da construção de um conhecimento prático, caracterizado por uma constante integração do que é individual e coletivamente percebido como relevante para a docência, através da atribuição, ao longo do tempo, de sentido e/ou significado, e da reinterpretação dos valores e das experiências pessoais

(e.g., Alsup, 2013; Clarke, Hyde & Drennan, 2013; Coward et al., 2015). Neste sentido, de acordo com Ponte e Chapman (2016), a constituição da identidade profissional dos EFP está relacionada com o processo de (re)construção do Eu profissional durante a FIP e, consequentemente, com a apropriação de valores e normas profissionais, com os seus ideais profissionais e com a sua capacidade de reflexão.

As motivações para a escolha da profissão, as crenças dos EFP sobre o ensino e sobre o ser professor, a forma como estes se sentem em diferentes momentos e as suas perceções em relação ao ensino, contribuem para o desenvolvimento da sua identidade profissional (Chong & Low, 2009). Estes fatores estão continuamente a ser (re)formados e negociados a partir da experiência. A construção da identidade profissional dos EFP constitui-se muitas vezes como uma luta interior, dado que estes têm de atribuir significado e compreender perspetivas, expectativas e papéis concorrentes com que são confrontados e aos quais se têm de adaptar (Beijaard et al., 2004). Desta forma, a identidade profissional pode ser vista como um dispositivo organizador de experiências, que influencia e é influenciada pela prática (Alsup, 2013; Barton et al., 2013; MacLure, 1993). Contudo, Coward et al. (2015) advertem que nem todos os EFP modificam a sua identidade profissional ao longo da FIP.

A identidade profissional é vista por alguns autores como um processo narrativo de autoconhecimento, resultando de um conjunto de práticas discursivas, uma vez que a sua constituição é perspetivada como um trabalho contínuo de compreensão, interpretação e reinterpretação da vida e do próprio relativamente aos outros (Coldron & Smith, 1999; Luwisch, 2002; McCulloch et al., 2013). Desta forma, de acordo com Alsup (2013) e Aveling et al. (2015), são os discursos que permitem que os EFP incorporem as suas subjetividades ou ideologias pessoais na sala de aula, em estreita conexão com o desenvolvimento do seu Eu profissional. Assim, é na zona de fronteira dos diferentes discursos (pessoais, profissionais, sociais, imaginários e reais) que eles constroem a sua identidade profissional, através de um processo transformador baseado na integração de discursos no Eu profissional. Esta zona de fronteira não é desprovida de identidade, sendo, pelo contrário, um lugar que permite uma compreensão mais completa e complexa do Eu e do(s) outro(s). Neste sentido, a identidade profissional constitui-se como um processo de autoconhecimento que é, por sua vez, potenciado pela narração, dado que esta permite atribuir sentido às experiências (Clandinin & Connelly, 1995, 1996; Galvão, 2005; Mogarro, 2005; Pinho, 2008; Rodgers & Scott, 2008). Deste modo, a identidade profissional é construída a partir da tecelagem de várias subjetividades, sendo

influenciada pelos discursos e pela multiplicidade de experiências de vida (Alsup, 2013; Gee, 1999).

De acordo com Kelchtermans (2014) e Pinho e Andrade (2014), as estratégias de formação de professores baseadas em narrativas podem contribuir para aumentar a autoperceção, que é crucial para a aprendizagem e para a construção da identidade profissional. Para além disso, a narração e o diálogo são importantes para a construção do Eu, e a dimensão narrativa da identidade permite o reconhecimento das dimensões agenciais e dinâmicas da mesma. Este facto fundamenta a importância do uso de narrativas na investigação sobre a identidade profissional dos professores, dado que esta é construída e reconstruída a partir das histórias que os indivíduos contam, baseando-se nas comunicações que estabelecem com os outros. As histórias contadas pelos indivíduos moldam os professores e o ensino, uma vez que se constituem como expressões de valores, normas e estruturas culturais, que são escolhidas e geridas pelos indivíduos que as contam (Beijaard et al., 2004; Beauchamp & Thomas, 2009). De acordo com Gee (2000), estas histórias, socialmente construídas e contadas, constituem a identidade nuclear dos professores.

3. Fatores e Dimensões Relacionados com a Identidade Profissional

Alguns autores consideram que os programas de FIP são a primeira e a mais importante etapa da formação da identidade profissional dos EFP (e.g., Flores, 2011). A compreensão acerca do seu processo de construção e dos fatores que a influenciam é importante, não só para os decisores políticos e corpo docente dos programas de FIP – o que permitirá uma tomada de decisão informada relativamente ao desenho da formação inicial – mas também para os próprios EFP – para que estes desenvolvam uma compreensão mais profunda da sua futura carreira, dos papéis que irão desempenhar e dos objetivos que pretendem atingir (Beauchamp & Thomas, 2009; Izadinia, 2013).

O impacto de variáveis (contexto, motivações e experiências anteriores) e ferramentas pedagógicas (escrita reflexiva, auto-etnografia, reflexão colaborativa e investigação-ação) na construção da identidade profissional dos EFP e dos professores foi estudado por vários autores já referidos neste e noutros capítulos, nomeadamente por Izadinia (2013) e Cross e Ndofirepi (2015). Estes autores agruparam os fatores descritos anteriormente em várias categorias de variáveis, designadamente: (a) comunidades de aprendizagem; (b) atividades reflexivas; (c) experiências (anteriores); (d) formação inicial e desenvolvimento profissional; e (e) fatores contextuais inerentes ao exercício da

profissão. Izadinia (2013) conclui que cada uma das variáveis mencionadas influencia a confiança, a ação intencional (*agency*), a autoconsciência, a consciência crítica, o conhecimento cognitivo, a voz docente, a autonomia e as relações que os futuros professores estabelecem com os diversos atores educativos, sendo, por isso, componentes interrelacionadas da identidade profissional dos futuros professores.

Tal como aqueles autores, Zembylas (2003) refere-se à importância da ação intencional (*agency*), dos discursos e das emoções para a formação da identidade. Para além de também considerarem a ação intencional e o contexto como elementos essenciais da identidade profissional, Kompirovic e Zivkovic (2012) referem ainda o cariz nuclear da personalidade para a constituição da mesma. Considerando a influência destes e de outros fatores numa outra perspetiva, Beauchamp e Thomas (2009) expressam a importância da relação inextrincável entre o Eu pessoal e profissional para a compreensão da identidade profissional, uma vez que estes resultam das interações que se estabelecem entre a identidade e: (a) as emoções (que integram o Eu); (b) os aspetos discursivos e narrativos do Eu; (c) o papel da reflexão e a compreensão do Eu; e (d) a ação do Eu.

Com uma perspetiva integradora de várias dimensões identificadas pelos autores referidos anteriormente, os resultados do estudo de Schepens et al. (2009) confirmam que a formação da identidade profissional é um processo contínuo de integração de fatores individuais e coletivos considerados relevantes para o ensino, tais como traços de personalidade, motivações para a profissão, apoio e sensação de preparação para o exercício de funções docentes, que representam a autoeficácia dos EFP, o seu comprometimento e a sua orientação profissional no momento em que terminam a FIP. Importa referir que o nível de ensino e a área disciplinar também influenciam a constituição da identidade profissional (Day, Kington, et al., 2006; Stears et al., 2012). A identidade resulta assim, de memórias do passado, perceções do presente e projeções no futuro (Lutovac & Kaasila, 2014; Merry, 2010; Mogarro, 2005).

Uma vez que a identidade profissional é um constructo complexo, cujo processo de desenvolvimento é difícil de estudar, a análise das variáveis e fatores anteriormente referidos, isto é, das diversas componentes da identidade profissional, bem como das suas inter-relações, contribui para melhorar a compreensão da sua natureza. Assim, a identidade profissional dos EFP compreende as suas perceções dos seguintes fatores: conhecimento cognitivo, ação intencional do Eu (*agency*), autoconsciência, formas de expressão, confiança, relações com os colegas, alunos e pais, contextos educacionais, experiências anteriores e comunidades de aprendizagem. Neste contexto, entender-se-á

como comunidade de aprendizagem o conjunto de todas as relações que se estabelecem entre EFP, os seus pares, supervisores e outros atores educativos com quem interajam direta ou indiretamente no decurso da sua formação inicial.

Os vários fatores relacionados com a constituição da identidade profissional são aprofundados nos pontos que se seguem. Embora eles estejam todos interligados entre si, por uma questão de estruturação, facilidade de leitura e explicitação de conceitos, optou-se por discutir cada um deles num subtópico próprio.

3.1. Biografia, conceções prévias, experiências (escolares e académicas) e interações.

Vários investigadores concluíram que as memórias, biografias e histórias de vida dos EFP afetam positiva e negativamente os seus desempenhos profissionais (e.g., Alsup, 2013; Chong & Low, 2009). Diversos autores afirmam que os EFP iniciam a FIP com imagens, conceções, perceções e crenças pré-concebidas sobre o ensino e o que significa ser professor, uma vez que as experiências prévias de observação dos seus professores durante o seu percurso escolar são fatores determinantes que influenciam a sua motivação para ensinar, as suas ações e a sua aprendizagem (e.g., Estola et al., 2014; Flores, 2014b; Ivanova & Skara-Mincane, 2016; Loughran, 2007, 2010a; Morrison, 2013). Estas crenças prévias representam lentes interpretativas através das quais os EFP tentam visualizar, caracterizar, perceber, interpretar, compreender e resolver as suas preocupações profissionais, funcionando como filtros que condicionam as suas aprendizagens subsequentes e podendo, inclusivamente, funcionar como barreiras que limitam e impedem mudanças (Feiman-Nemser, 2001; Kelchtermans, 2010, 2014; Wubbels, 2010). Este papel paradoxal das crenças é particularmente significativo durante a FIP: “These taken for granted may mislead prospective teachers into thinking that they know more about teaching than they actually do and make it harder for them to form new ideas and new habits of thought and action” (Feiman-Nemser, 2001, p. 1016).

Löfström e Poom-Valickis (2013) consideram que estes fatores determinam a constituição de identidade profissional prévia ao ensino, ou seja, estes autores consideram que quando os EFP iniciam a FIP já têm uma identidade profissional primitiva. No estudo de Schultz e Ravitch (2013), os EFP adotam uma identidade profissional que se baseia em diferentes pontos de partida e contextos, de acordo com as suas trajetórias de vida. O estudo realizado por estas autoras mostra que a identidade profissional é moldada pelos conhecimentos adquiridos durante o percurso escolar e no decurso do programa de formação inicial, pelo grupo de amigos, etc. A perspetiva de Sachs (2005) é semelhante

à destes autores, acrescentando também as influências sociais, particularmente no que respeita aos meios de comunicação social. Esta ideia é também partilhada por Chong (2011), que considera que as perceções dos EFP sobre os papéis e as responsabilidades profissionais são influenciadas pelas imagens sobre a profissão, que prevalecem na cultura dominante em que se inserem.

Estas perceções e crenças dos EFP informam o sentido emergente da sua identidade profissional, constituindo-se como filtros de informação, que determinam o conhecimento que é aprendido durante a FIP (Castañeda, 2014; Stenberg, 2011; Stenberg et al., 2014). Assim, para a prática de ensino supervisionada, os EFP levam não só os conhecimentos científicos e as aprendizagens formais que realizaram na componente curricular académica da FIP, mas também as suas histórias e relações pessoais enquanto estudantes. Todas estas dimensões influenciam as formas como os EFP exercem a profissão (Alsup, 2013; Meyer, 2009). É a partir da organização e da atribuição de significado a estas experiências que se constitui a identidade profissional (Cross & Ndofirepi, 2015; Mogarro, 2005). Desta forma, não se pode discutir o conceito de identidade sem se considerarem os significados das experiências. No processo de tornar-se professor estes significados são considerados muito importantes, pois podem ser múltiplos e antagónicos (Zembylas, 2003).

De acordo com Bullough (1997), Dewey afirma que toda a educação é, em última instância, indireta. Desta forma, segundo o autor, os resultados da FIP são inevitavelmente imprevisíveis, dado que cada EFP tem a sua própria forma de tornar a aprendizagem significativa. Por esse motivo, por vezes, é necessário desaprender (o que foi aprendido durante a socialização primária) para ser possível aprender a ser professor. Cochran-Smith (2003) refere-se a este processo de aprendizagem e “desaprendizagem” (*learning and unlearning*) nos formadores de professores. Considera-se, contudo, que esse processo também se aplica aos EFP, pelo que se opta pela sua referência neste contexto. É, por isso, necessário conhecer a biografia do EFP para compreender a sua identidade profissional. É também necessário conhecer as crenças e as conceções prévias dos EFP sobre o ensino, a aprendizagem e a profissão, porque mesmo que a FIP seja a mesma para todos os EFP, cada indivíduo interpreta e vive a profissão à sua maneira, de acordo com a sua identidade (e.g., Galvão, 1998; Ponte et al., 2000; Stenberg et al., 2014). Este facto mostra a importância dos valores individuais e a influência que a identidade pessoal (identidade nuclear, segundo Alsup, 2013, e Korthagen, 2004) exerce sobre a identidade profissional. A investigação desenvolvida por H. Oliveira (2004b) indica que

“a biografia, a formação inicial e os contextos em que se desenrola a prática [profissional] do jovem professor contribuem interactivamente para a construção da sua identidade profissional” (p. 90). Por este motivo, vários autores mencionam a importância fulcral dos modelos supervisivos na FIP (e.g., Chong & Low, 2009; Cochran-Smith, 2013; Lamote & Engels, 2010; Lindqvist et al., 2017; Lunenberg et al., 2007).

Resultante da interação entre as experiências práticas individuais do professor e o ambiente social, cultural e institucional onde este desempenha diariamente a sua atividade profissional, a identidade profissional está relacionada com os papéis que os (futuros) professores encarnam (Day, Kington, et al., 2006; Izadinia, 2013; Rytivaara, 2012). Esta identidade é influenciada, por um lado, pelas concepções e expectativas de outras pessoas (e.g., imagens socialmente aceites da profissão e dos conhecimentos que os professores devem ter) e pela forma como lidam com essas expectativas, e, por outro, por aquilo que os próprios (futuros) professores consideram importante na sua prática profissional de acordo com os seus valores e a sua história pessoal (Tickle, 2000, referido por Beijaard et al., 2004, e Lamote & Engels, 2010). Assim, a identidade profissional depende simultaneamente de experiências passadas e atuais.

3.1.1. Representações pessoais e profissionais.

Baseando-se numa abordagem teórica e empírica de construção de identidade profissional durante a FIP, Nascimento (2007) caracteriza-a de acordo com três dimensões basilares, que estão interligadas entre si, com a formação profissional e com a constituição da profissionalidade: (a) a *dimensão motivacional*, relacionada com as motivações para a escolha da profissão docente; (b) a *dimensão representacional*, composta pelas perceções e imagens profissionais que o indivíduo tem sobre si próprio relativamente à profissão; e (c) a *dimensão socioprofissional*, relacionada com os processos de socialização profissional, isto é, com as interações que se estabelecem entre os diferentes atores educativos. De acordo com a autora, a dimensão representacional influencia e integra as dimensões motivacional e socioprofissional. As representações (pessoais e profissionais) estão permanentemente a ser (re)construídas, assumindo um papel fulcral na ação profissional. Desta forma, a identidade profissional desenvolve-se a partir de uma relação complexa entre acção, representações e interações profissionais. A dimensão representacional identificada pela autora apenas se refere às representações desenvolvidas a partir do momento em que os sujeitos desempenham funções docentes. Assim, de acordo com as perspetivas de outros autores, importa ampliar esta dimensão.

Considera-se, portanto, que ela inclui também as representações pessoais (imagens e memórias), adquiridas durante a socialização primária, do que significa ser professor, ou seja, a percepção da profissão no que se refere ao papel e perfil docentes (e.g., Beijaard et al., 2004; Chong, 2011; Flores & Day, 2006; Lopes & Pereira, 2012).

Estas representações pessoais vão influenciar a constituição da identidade profissional do EFP e, consequentemente, a forma como este ensina e se desenvolve profissionalmente, assim como as suas atitudes relativamente às mudanças educacionais, próprias da sociedade atual que está em constante mudança (Chong, 2011; Stenberg et al., 2014). Este facto não garante uma facilitação do processo de tornar-se professor, porque devido à familiaridade que os EFP mantêm com a docência ao longo de todo o seu percurso escolar, o processo educativo torna-se “demasiado conhecido para ser conhecido” (A. Rodrigues, 2001, p. 61), o que pode ser contraproducente contribuindo para aumentar as suas tensões (Flores, 2000). Durante a FIP os EFP podem confirmar, transformar ou rejeitar as suas representações sobre o ensino (Lopes & Pereira, 2012; H. Oliveira, 2004b). Uma adequada socialização durante a formação inicial facilita a transição para a profissão (Nascimento, 2007).

Segundo Sugrue (1997, citado por Beijaard, Meijer & Verloop, 2004, e Furlong, 2013), as teorias estabelecidas pelos EFP desenvolvem-se a partir das suas personalidades, mas são bastante moldadas pelos seguintes fatores: (a) família e entes queridos; (b) outras pessoas significativas (e.g., amigos, supervisores); (c) aprendizagem por observação; (d) episódios atípicos de docência; (e) contextos políticos, tradições educativas e arquétipos culturais; e (f) compreensões tácitas adquiridas. Uma vez que as teorias pessoais que os EFP possuem sobre o ensino e a aprendizagem influenciam profundamente o seu estilo de ensino e se constituem como um alicerce para a compreensão das diferentes situações educativas e para a tomada de decisões no âmbito da prática profissional, é importante estimular os EFP a explicitarem as suas imagens e as crenças pessoais sobre o ensino e a profissão, pois são estas as características que determinam o Eu profissional (Beijaard et al., 2004; Izadinia, 2013; Stenberg et al., 2014).

3.1.2. Importância da formação inicial de professores.

A formação de um professor envolve mudanças em termos de desenvolvimento pessoal e aprendizagem, isto é, envolve uma transformação da sua identidade. A identidade pessoal de cada indivíduo tem uma enorme influência naquilo que esse indivíduo aprenderá (ou não) durante a formação inicial e moldará também o tipo de

professor que esse mesmo indivíduo será – a forma como irá ensinar e forma como responderá às constantes mudanças contextuais próprias do ensino (Timoštšuk & Ugaste, 2010). De acordo com a perspectiva vigotskiana apresentada pelos autores referidos, a finalidade da FIP é o desenvolvimento da identidade profissional dos (futuros) professores. “É no decurso da sua formação que o futuro professor começa a consolidar as suas perspectivas sobre a profissão e a criar uma imagem de si próprio enquanto professor, embora tais perspectivas possam ter começado a desenvolver-se mesmo antes de ter escolhido a profissão” (H. Oliveira, 2004a, p. 115). Bullough (1997) e Chong e Low (2009) afirmam que as crenças dos EFP sobre o ensino e a aprendizagem são fundamentais para a FIP, uma vez que se constituem como o alicerce da tomada de decisão e da significação.

As experiências dos jovens professores são frequentemente influenciadas pelas perceções e expectativas que estes formaram antes e durante a FIP. Estes aspetos acentuam a importância de uma formação inicial, que permita uma (re)estruturação das representações que os EFP têm da docência. Nesse sentido, cada componente curricular da formação inicial contribui de forma específica para a construção da identidade profissional (Lopes & Pereira, 2012; Menon & Christou, 2002; H. Oliveira, 2004b). A FIP deve, por isso, proporcionar, através do contacto com a prática, a (re)construção de imagens realistas da profissão e auxiliar a autodescoberta do desempenho profissional, porque o contacto com a prática torna as perceções e expectativas dos EFP mais realistas, permitindo a negociação e o ajuste das imagens que eles têm de si próprios como profissionais com as imagens que a formação lhes proporciona (Chong & Low, 2009; Nascimento, 2007).

De acordo com Ronfeldt e Grossman (2008), este processo de negociação pode ser particularmente difícil quando estas imagens são conflituosas. Estes autores referem que muitos dos participantes do seu estudo descreveram a prática como sendo a componente com a maior influência no desenvolvimento da sua identidade profissional por lhes ter proporcionado oportunidades para experimentarem e encarnarem o papel profissional, nomeadamente no que se refere à sua componente interativa. Assim, no processo de se tornarem professores, especialmente a partir do contacto com a prática, os EFP constroem identidades profissionais ajustadas ao mundo profissional.

Desta forma, a FIP deve promover o autoconhecimento e a autocompreensão, dado que são condições necessárias ao desenvolvimento pessoal e profissional do (futuro) professor, e fomentar a (re)estruturação do seu projeto profissional individual. Para isso

é fundamental a existência de momentos de discussão no âmbito da componente educacional da FIP, devendo os supervisores criar condições que promovam a autorreflexão e a partilha de perspetivas e valores entre todos os futuros professores. Para além disso, a promoção da análise de situações educativas e um contacto precoce com a realidade da prática escolar poderá contribuir para tornar significativas as aprendizagens teóricas (EC, 2015a; Nascimento, 2007; H. Oliveira, 2004a).

3.2. Motivações para o ensino.

Um motivo representa algo que é desejável para um determinado indivíduo (Cooman et al., 2007, referindo-se a Buchanan & Huczynski, 1997). Existem muitos motivos para a escolha da profissão docente, existindo uma relação entre experiências anteriores, motivos e atitudes. Desta forma, as motivações e as atitudes são fatores importantes que influenciam as trajetórias académicas dos EFP (Jungert, Alm & Thornberg, 2014). Muitas destas motivações são independentes da disciplina que irão ensinar (Dündar, 2014). Na perspetiva de Postic et al. (1990), a escolha de uma profissão compreende a atribuição de significado a uma função social a partir da constituição de uma imagem si. Apesar de evoluírem ao longo do tempo, as motivações constituem-se sempre como uma referência importante no modo como o (futuro) professor se vê a si próprio como profissional, sendo determinantes na construção da sua identidade profissional (H. Oliveira, 2004a). Neste sentido, Flores (2015b, p. 144) destaca a importância da compreensão, na FIP, das crenças e motivações para ingressar no ensino, “assim como as tensões interiores e o modo como os alunos futuros professores dão sentido às suas experiências de aprendizagem na universidade e na escola”, dado que desta forma torna-se “possível identificar e compreender as tensões, continuidades e descontinuidades no processo de desenvolvimento da identidade profissional”.

Por seu lado, Moran et al. (2001) identificaram, no seu estudo, seis fatores que se constituem como as principais motivações dos EFP para a escolha da profissão docente, agrupando-os em motivações intrínsecas e extrínsecas (Quadro 3). Similarmente, Nascimento (2007) também distingue as motivações quanto à sua natureza, considerando que: (a) as *motivações intrínsecas* dependem da vontade de ensinar ou da vocação para o ensino, da procura de realização pessoal ou do cumprimento de um ideal de serviço público; e (b) as *motivações extrínsecas* relacionam-se com motivos sociais e económicos, incluindo as influências e expectativas de outras pessoas significativas (e.g., familiares, amigos, etc.).

Quadro 3

Fatores que determinam motivações para a escolha da profissão docente

MOTIVAÇÕES	FATORES	
Intrínsecas	1	Adorar crianças e ter vocação
	2	Realização intelectual e desejo de servir a sociedade
Extrínsecas	3	Obtenção de condições de trabalho favoráveis
	4	Elevado estatuto do ensino e desejo de ter uma posição de autoridade
	5	Influência de outras pessoas
	6	Fatores relacionados com a FIP e com o ensino, como o emprego

Nota. Quadro construído a partir dos fatores apresentados por Moran et al. (2001, p. 21).

Por sua vez, Chong e Low (2009), Kyriacou e Coulthard (2000) e Tang et al. (2014) optam por considerar separadamente alguns dos fatores que Moran et al. (2001) e Nascimento (2007) incluem nas motivações intrínsecas e acrescentam outros fatores às motivações extrínsecas, optando por agrupar as motivações dos EFP em três tipos: (1) *altruístas* – relacionadas com a vontade de trabalhar com crianças e de servir a sociedade, sendo o ensino considerado uma profissão socialmente relevante que contribui para o progresso da sociedade; (2) *intrínsecas* – características inerentes à profissão relacionadas com a atividade de ensinar e com o desenvolvimento e a satisfação pessoais; e (3) *extrínsecas* – relacionadas com outros aspetos que não são inerentes à atividade docente propriamente dita, como por exemplo benefícios materiais, segurança profissional, contextos socioeconómicos, realidades escolares (este tipo de motivações é também referido por H. Oliveira, 2004a). Para além destas, Tang et al. (2014) referem ainda três tipos de motivação (relacionados com os anteriores) resultantes de: (1) *influências de socialização* – referindo-se a experiências prévias de ensino e influências de outras pessoas significativas; (2) *autopercepções* – decorrentes da perceção que os EFP têm das suas competências para ensinar; e (3) *opção pelo ensino como segunda escolha* – motivação proveniente da impossibilidade de seguir a carreira idealizada pelos sujeitos.

Por seu lado, Thomson, Turner e Nietfield (2012) optam por identificar três tipos de perfis motivacionais: o convencional, o entusiástico e o pragmático. O convencional (*conventional*) refere-se aos EFP cujas suas principais motivações para o exercício da profissão são altruístas e intrínsecas, mas cujas ações se limitam à sala de aula, perspetivando a profissão de uma forma mais tradicional. O entusiástico (*enthusiastic*) também compreende os EFP que escolheram a profissão por razões altruístas e

intrínsecas, mas estes têm uma visão holística do ensino, privilegiando a participação em atividades extra docência, que promovam o seu desenvolvimento profissional. E, por fim, o pragmático (*pragmatic*), que inclui os EFP cujas motivações são essencialmente extrínsecas.

Nascimento (2007) refere ainda que é importante considerar o momento em que os indivíduos decidem escolher a profissão docente. A autora afirma que uma escolha antecipada é, provavelmente, mais intencional do que uma opção tardia, sendo que esta última pode ser mesmo uma escolha de recurso. Para além disso, a opção pela profissão pode ainda ser voluntária ou circunstancial, baseando-se em motivações conscientes ou inconscientes, pessoais ou interpessoais (Postic et al., 1990). A autora refere ainda que uma escolha intencional e consciente tem efeitos mais positivos no desenvolvimento e satisfação profissionais.

Rots et al. (2012) e Tang et al. (2014) consideram que as motivações para o ensino são adaptadas e transformadas durante a FIP. Tang et al. (2012) demonstraram que as experiências dos EFP nas componentes curriculares académica e prática da FIP podem influenciar as suas conceções sobre o ensino, que, por sua vez, determinam as suas crenças e motivações sobre e para a profissão. Segundo Hobson et al., (2008), os principais aspetos que influenciam as motivações dos EFP são: (a) as preocupações com a relevância de diferentes aspetos do programa de FIP; e (b) a importância das relações que estes estabelecem com outras pessoas significativas. As mudanças positivas na motivação dos EFP relacionam-se com a sua autoperceção e autoafirmação de competência decorrentes da autossatisfação e do reconhecimento pelos seus supervisores (Rots et al., 2012; Tang et al., 2014). Pelo contrário, Tang et al. (2014) verificaram a existência de mudanças negativas na motivação para o ensino quando o seu Eu profissional é contestado.

Segundo Jungert, Alm e Thornberg (2014), para atrair e manter os EFP na profissão é essencial conhecer as suas motivações para o exercício da mesma. Estes autores verificaram que as motivações altruístas são as mais importantes, dado que os EFP que as apresentam são os mais entusiasmados, os mais empenhados e os que se mantêm na profissão independentemente dos desafios que possam ter de ultrapassar. Para além disso, Chong e Low (2009) verificaram que os EFP que tinham perceções mais positivas sobre o ensino e a profissão apontaram predominantemente razões altruístas e intrínsecas para a escolha da profissão. Por outro lado, de acordo com os mesmos autores, os EFP que tinham perceções menos positivas sobre o ensino e a profissão no início da

FIP identificaram razões extrínsecas para a escolha da profissão. Kyriacou e Coulthard (2000) sugerem que estes fatores sejam tidos em conta no recrutamento de candidatos a professor. Por sua vez, Nascimento (2007) refere que estes aspetos têm vindo a ser considerados na avaliação das políticas de recrutamento de professores, tendo-se acentuado o papel das instituições de FIP na seleção dos candidatos a professor.

3.3. Emoções, sentimentos e tensões.

São vários os autores que fazem referência às tensões e emoções vivenciadas pelos EFP durante a FIP (e.g., Arvaja, 2016; Avraamidou, 2014; Izadinia, 2013). As emoções têm sido categorizadas de forma dicotómica na literatura, sendo classificadas como positivas ou negativas ou, respetivamente, eudemónicas ou conjecturais (e.g., Bahia et al., 2013; Bullough, 2009; Chen, 2016). Estando interrelacionadas com a cognição, o contexto e os momentos decisivos do desenvolvimento profissional, as emoções estabelecem a ligação entre as estruturas sociais de ação dos professores e as suas formas de atuação. Por isso, influenciam a constituição da identidade profissional (Flores, 2015b; Day, Kington, et al., 2006; Timoštšuk & Ugaste, 2010, 2012).

Tratando-se de fenómenos relacionais, as emoções fazem parte da educação, estando integralmente interligadas à cognição e à ação, sendo indispensáveis para a racionalidade (e.g., M. T. Estrela, 2010; Hargreaves, 2000b). Elas compreendem um estado de espírito que se modifica à medida que os indivíduos: (a) interagem com os seus contextos imediatos e com outros indivíduos; e (b) refletem acerca de eventos passados e futuros (Lasky, 2005). As emoções resultam de ações e interações sociais, isto é, decorrem de construções sociais e predisposições biológicas dos indivíduos, que são mediadas por estruturas e ferramentas culturais, estabelecendo uma ponte entre processos racionais e irracionais (Denzin, 2009; Timoštšuk & Ugaste, 2012). Damásio (1994) distingue emoções e sentimentos, dizendo que “todas as emoções originam sentimentos (...), mas nem todos os sentimentos provêm de emoções” (p. 157). De acordo com o autor, as emoções são conjuntos “de alterações no estado do corpo associadas a certas imagens mentais que activaram um sistema cerebral específico”, e os sentimentos são a “expressão dessas alterações em justaposição com as imagens mentais que iniciaram o ciclo” (p. 159).

Hargreaves (1998) afirma: “emotions are at the heart of teaching” (p. 835). Esta citação demonstra a centralidade do caráter emocional da docência, que é influenciado e perfilado, por um lado, pelas vidas dos professores e pelas suas identidades, e, por outro

lado, pelas condições mutáveis dos contextos em que exercem a sua profissão (Bullough, 2009; Hargreaves, 2000b). Assim, remetendo para a discussão efetuada por Zembylas (2003), Melville et al. (2013) e Meyer (2009), verifica-se que a identidade profissional dos EFP se constrói em contextos de contenda emocional, a partir da negociação de discursos. Esta negociação permite reforçar ou desafiar as relações de poder e a identidade profissional (Zembylas, 2003). Por sua vez, esta “prática emocional” (*emotional practice* – designação adotada por Meyer, 2009, p. 75) refere-se às formas de envolvimento dos EFP nos processos emocionais que lhes permitem compreender-se a si mesmos nas suas relações com outros atores educativos e ao modo como dirigem essas interações. As revisões de literatura efetuadas por Beauchamp e Thomas (2009) e Izadinia (2013) e o estudo realizado por Timoštšuk e Ugaste (2012) também evidenciam o papel central das emoções (já sublinhado por Day, Kington, et al., 2006, e Timoštšuk & Ugaste, 2010) na aprendizagem social e, por conseguinte, na construção da identidade profissional dos EFP, dado que a FIP é um processo carregado de emoções e considerações interativas. A caracterização da FIP como um processo emocional foi também efetuada por M. T. Estrela (2010) e Karlsson (2013).

Face ao exposto, verifica-se que a relação entre emoções e identidade é inextrincável e recíproca, isto é, por um lado, as emoções e ações dos EFP influenciam a formação da sua identidade profissional e, por outro, a identidade profissional influencia as emoções e as ações dos EFP (Nichols et al., 2017; Zembylas, 2003). Apesar dos muitos pontos comuns entre identidade profissional e emoções e da sua interdependência, nem sempre a investigação se refere a estes dois constructos. De acordo com Meyer (2009), as diferenças conceituais entre ambos prendem-se com o facto de a identidade profissional estar em permanente evolução e as emoções, estando justapostas aos papéis profissionais, serem percecionadas como estáveis.

3.3.1. Tensões.

Segundo Izadinia (2013), vários investigadores afirmam que os EFP modificam (de forma positiva ou negativa) as suas perceções e atitudes relacionadas com diferentes aspetos do processo de ensino e aprendizagem no decurso das suas experiências da prática de ensino supervisionada. Quer as emoções positivas, quer as negativas, influenciam as experiências de ensino dos EFP, estando estas relacionadas com as suas (elevadas) expectativas relativamente à PES (Tang et al., 2014; Timoštšuk & Ugaste, 2012). Por vezes, a prática, embora muito ansiada pelos EFP, não atinge as suas expectativas devido

a diversos constrangimentos, nomeadamente no que se refere: (a) às exigências dos supervisores (Lamote & Engels, 2010; H. Oliveira, 2004a); (b) às frustrações provocadas por experiências malsucedidas; (c) à “desilusão face a uma realidade que se imaginava diferente” (M. T. Estrela, 2010, p. 23); e (d) ao duplo papel (simultaneamente de estudante e professor) que vivenciam (Alsup, 2013). Estes constrangimentos criam tensões entre as crenças individuais dos futuros professores, as suas perceções acerca das subjetividades da profissão, as expectativas profissionais e aquilo que lhes é exigido na universidade e na prática escolar. As tensões podem ter uma grande influência na forma de aprender e ensinar dos EFP (Coward et al., 2012; Pillen, Beijaard & Brok, 2013; Meijer et al., 2014).

As reações emocionais dos professores ao seu trabalho relacionam-se com a forma como se percecionam a si próprios e aos outros, pelo que as emoções determinam a forma como os indivíduos experienciam as tensões. Dos antagonismos que se estabelecem entre estas subjetividades, decorrentes das tensões entre ação e contexto, ou seja, entre situações, práticas e pessoas, podem advir crises identitárias, isto é, dilemas, expectativas contraditórias e conflitos resultantes da confrontação do passado com o presente e do questionamento ou rejeição da identidade profissional do EFP por outras pessoas significativas (e.g., Alsup, 2013; Lamote & Engels, 2010; Merry, 2010).

Meyer (2009, p. 81) define “tensões emocionais” (*emotional tensions*) como conflitos recorrentes entre emoções agradáveis e desagradáveis, que se justapõem numa determinada situação, momento ou assunto. Este processo de resolução de dilemas interiores permite a integração das identidades pessoal e profissional (Chong, 2011; Flores, 2015b; Pillen Beijaard & Brok, 2013). As principais tensões e dilemas éticos identificados pelos EFP que participaram nos estudos de Alsup (2013), Furlong (2013), Lamote e Engels (2010), Pedretti et al. (2008), Pillen, Beijaard e Brok (2013) e Zhu (2017) relacionam-se com: (a) *autonomia e controlo* – preocupação com os alunos vs. agir de forma autoritária (o professor é visto como uma autoridade, persistindo uma imagem mais tradicional do processo de ensino); (b) *componentes não letivas do ensino* – querer ter vida privada vs. quantidade de trabalho, como por exemplo, o trabalho burocrático inerente à profissão; (c) *preconceitos, ideologias e conflitos relacionados com as formas de ensinar* – ideais pessoais vs. ideais sociais, políticos, etc., como por exemplo a manutenção da neutralidade quando se abordam assuntos socio-científicos controversos; (d) *discrepância de perspetivas* – ocorre quando as perspetivas dos supervisores e dos EFP são diferentes; (e) *competências profissionais e falta de*

flexibilidade curricular, como a pressão do tempo e dos conteúdos que devem ser lecionados; (f) *relação dialógica entre transformação e transmissão* – ação vs. passividade, inerente à compreensão de que nem sempre é possível implementar pedagogias de ensino centradas nos alunos; (g) *desconhecimento dos conhecimentos prévios dos alunos* – dificuldade em considerar os diferentes níveis de conhecimento dos alunos e adotar pedagogias de ensino distintas, de acordo com os mesmos; e (h) *falta de apoio dos pares e sentimentos de pertença e exclusão* – desconforto com a adoção de estratégias que sejam diferentes das dos seus pares.

A investigação conduzida por Meyer (2009) expressa pontos comuns com as tensões que foram apresentadas, mas acrescenta e interliga outros fatores, revelando outras tensões. As três tensões mais recorrentes na investigação da autora são: (1) *autonomia vs. Apoio* – referindo-se à procura de autonomia em relação ao supervisor; (2) *competência e satisfação pessoal vs. controlo e experiência* – relacionando-se com a promoção de estratégias de ensino e aprendizagem que são interessantes e prazerosas para os EFP, mas que são contraditórias relativamente a visões mais tradicionalistas de ensino que alguns professores cooperantes ainda têm; e (3) *relação com os alunos vs. gestão de comportamentos* – relativa à tensão que envolve simultaneamente alegria e descontentamento pela necessidade de efetuar a gestão destas relações.

3.3.2. Emoções positivas e negativas

A literatura nacional e internacional fundamenta a importância do estudo das emoções dos professores, verificando-se que existem inúmeras investigações sobre as mesmas, porque estas têm implicações na aprendizagem dos alunos, no ambiente educacional e na qualidade da educação (M. T. Estrela, 2010; Schutz & Zembylas, 2009; Zembylas & Schutz, 2009). Apesar de continuarem a ser pouco frequentes, tal como sugerido por Meyer (2009), verifica-se desde a data da publicação do texto deste autor, um aumento do número de investigações sobre as emoções que os EFP vivenciam durante a FIP.

Numa publicação recente, Lindqvist et al. (2017) salientam que os EFP utilizam expressões extremamente emocionais quando descrevem a sua prática. Como se consegue perceber pelas tensões e dilemas éticos identificados no ponto anterior, quando os EFP começam a lecionar, as suas respostas emocionais são primordialmente focadas na sala de aula (em especial nas relações com os seus alunos) e nas relações que estabelecem com os seus supervisores, não no contexto mais lato do ensino (Flores & Day, 2006;

Meyer, 2009; Poulou, 2007). Os participantes dos estudos de Lindqvist et al. (2017), Pillen, Beijgaard e Brok (2013) e Timoštšuk e Ugaste (2012) e dos estudos revistos por Izadinia (2013) identificaram emoções associadas às referidas tensões.

Nos estudos analisados, as emoções negativas dizem respeito a sentimentos de tristeza, consciencialização de lacunas, irritação, insegurança, receio, desespero, mágoa, relutância, frustração, ansiedade, impotência, incerteza e inadequação profissional (e.g., Bahia et al., 2013; Chen, 2016; Meijer et al., 2014). De acordo com os resultados do estudo conduzido por Timoštšuk & Ugaste (2010), o nível de emoções negativas que os EFP experienciam durante a prática de ensino supervisionada é elevado, devido à constante evolução e alteração das situações de ensino e aprendizagem em sala de aula e à sua falta de experiência para conseguirem lidar com essas modificações. Emoções negativas fortes foram também demonstradas em relação aos supervisores (cooperantes e institucionais), tendo sido apontada a falta de articulação e cooperação entre ambos e as opiniões inconsistentes e contraditórias relativamente a estratégias de ensino aprendizagem, e também a ausência de feedback positivo (Flores, 2015b; Timoštšuk & Ugaste, 2012). Izadinia (2015) refere que os participantes do seu estudo experienciaram emoções positivas quando as relações com os seus supervisores correspondiam às suas expectativas, demonstrando, pelo contrário, emoções negativas quando isso não sucedia. As experiências negativas são mais significativas e problemáticas para os EFP, sendo mais facilmente memorizadas do que as positivas (Lindqvist et al., 2017). Não ser capaz de lidar com estes sentimentos negativos pode resultar em desprofissionalização, isto é, na incapacidade de desenvolver uma identidade profissional (Alsup, 2013; Bullough, 2009).

Apesar de as emoções negativas serem mais significativas, as emoções positivas também são muito importantes, sendo imprescindível que os EFP as experienciem (Anspal et al., 2012). Este último tipo de emoções estimula o pensamento e a capacidade de resolução de problemas e está relacionado com sentimentos de alegria, boa disposição, satisfação, orgulho e entusiasmo (e.g., Chen, 2016; Izadinia, 2015). Mais, segundo Hargreaves (1998), os bons professores são apaixonados, estabelecem relações próximas com os seus alunos e constroem aulas criativas, desafiantes e lúdicas. A maior parte das emoções positivas experienciadas pelos participantes de Bahia et al. (2013) e Timoštšuk e Ugaste (2012) estão relacionadas com os seus alunos e com as interações que estabelecem em sala de aula.

M. T. Estrela (2010) refere que nos estudos cujos métodos de recolha de dados se baseiam em questionários prevalecem os sentimentos positivos e que nos estudos que privilegiam as entrevistas ou os diários reflexivos predomina a referência a sentimentos negativos, uma vez que a relação empática entre participante(s) e investigador pode convidar à confiança. Contudo, a revisão de literatura efetuada por Izadinia (2013) contraria esta conclusão, uma vez que, apesar de os estudos analisados pela autora utilizarem entrevistas e diários como os principais métodos de recolha de dados, os seus resultados centram-se nas emoções positivas que resultam das tensões vivenciadas pelos EFP. Contudo, a ausência de emoções negativas não significa que estas não tenham existido; os EFP podem apenas ter optado por não partilhar tais situações. Porém, a autora alerta que o facto de estes estudos apenas contemplarem emoções positivas poderá ter um efeito perverso, resultando na ignorância das dificuldades, dos desafios e das complexidades inerentes à constituição da identidade profissional dos futuros professores por parte dos decisores políticos e de todos os atores educativos envolvidos na FIP.

Cientes desta complexidade, Timoštšuk e Ugaste (2012) referem que a FIP deve apoiar os EFP, discutindo com eles as suas emoções, nomeadamente, expectativas, inseguranças e incertezas. No entanto, importa realçar que, quer o impacto seja positivo ou negativo, o contacto com a prática durante a formação inicial permite o desenvolvimento de um sentido de identidade coletiva, isto é, um sentido de pertença a uma determinada comunidade profissional (constituída pelos vários atores educativos, nomeadamente alunos, professores e pessoal não docente da escola cooperante) e uma agência partilhada, possibilitando a aquisição de experiência sobre as várias exigências profissionais disciplinares e institucionais, assim como a compreensão das mesmas (Chong, 2011; McAlpine & Amundsen, 2009).

3.4. Ação intencional (*agency*).

Relacionada com a autoeficácia, o autoconceito e a dimensão narrativa da identidade profissional, a ação intencional (ou *agency* na literatura inglesa) é, segundo uma perspetiva pós-estruturalista, uma propriedade individual socioculturalmente circunscrita (Beauchamp & Thomas, 2009; Lasky, 2005; Zembylas, 2003). Segundo Bandura (1997), esta ação intencional diz respeito à capacidade de realizar atos deliberados ou de mediação reflexiva, referindo-se a uma evocação da identidade e representando a capacidade de compreender e interpretar objetivos pessoais e problemas práticos que determinam a ação. Existem muitos outros autores que também a

caracterizam de um forma semelhante, como por exemplo: Beauchamp e Thomas (2010), Edwards (2009), McAlpine e Amundsen (2009) e Zembylas (2003). Apresentando uma perspetiva mais abrangente, Oolbekkink-Marchand et al. (2017) acrescentam que esta ação intencional implica autonomia e liberdade de escolha. Por sua vez, Maclellan (2017) soma, às dimensões anteriores, a capacidade de efetuar escolhas concientes. Tendo subjacentes estes valores, outros autores consideram ainda que ela representa a capacidade que cada indivíduo tem de procurar alcançar os objetivos que o próprio valoriza, compreendendo um sentido de responsabilidade e participação profissionais (Archer, 1996, 2004; Day, Kington, et al., 2006; OECD, 2018). Danielewicz (2001) sintetiza este conceito afirmando que ele manifesta o Eu em ação. Desta forma, os EFP que manifestam esta capacidade são aqueles que são proactivos, demonstrando capacidade de adaptação aos contextos profissionais em que exercem a função de professor (Tang et al., 2014).

Alguns autores estabelecem a relação entre a identidade profissional, a ação intensional (*agency*) do professor e as suas emoções (Zembylas, 2003); outros, relacionam os dois primeiros com o autoconceito (Beauchamp & Thomas, 2010; Danielewicz, 2001). Todavia, todos concordam que a ação intensional (*agency*) é um importante e inextrincável elemento da identidade profissional, dado que para que esta capacidade se desenvolva é necessário que os professores sejam elementos ativos no processo do seu desenvolvimento profissional (Beijaard et al., 2004; Flores, 2015b; Dahlgren & Chiriac, 2009; Day, Kington, et al., 2006). Do desenvolvimento da identidade profissional dos EFP resulta uma capacidade de agir, ou seja, um sentido de potencial docente que se constitui como uma força impulsionadora e promotora de mudança, que permite a transformação de contextos de ensino e a consecução de objetivos. Desta forma, a ação intensional (*agency*) está relacionada com a manutenção e (re)construção da identidade profissional, influenciando a forma como os (futuros) professores interagem nos diferentes contextos educacionais. A propensão para a ação depende da motivação dos EFP para aprenderem a ensinar, das suas crenças sobre a eficácia e sobre atividades facilitadoras da aprendizagem. Assim, durante a FIP, a participação ativa em contextos profissionais, a responsabilidade partilhada, e a negociação relacionada com a experimentação dos diferentes papéis profissionais (planificação, implementação e avaliação de tarefas de ensino e interação com outros atores educativos) contribui para o desenvolvimento da capacidade de ação profissional (*agency*) dos EFP (Beauchamp &

Thomas, 2009, 2010; Ruohotie-Lyhty & Moate, 2016; Toom et al., 2017; Ulvik et al., 2018).

3.5. Representação profissional individual.

Existem vários conceitos relacionados com o desenvolvimento e a identidade profissional cujas definições se tocam. Torna-se por vezes difícil perceber se os autores se estão a referir ao mesmo conceito utilizando diferentes terminologias, próprias da área do conhecimento em que trabalham (e.g., Educação, Psicologia, Filosofia, etc.), ou se se tratam mesmo de conceitos diferentes. Por este motivo considera-se pertinente abordar e discutir, ainda que de uma forma pouco aprofundada, os seguintes conceitos: *persona*, *autoconceito* (*self-concept*) e *Eu* (*self*).

3.5.1. *Persona e Eu profissional.*

De acordo com Alsup (2013), a identidade profissional é manifestada quer física, quer linguisticamente. O conceito de *persona* refere-se à imagem que um indivíduo apresenta publicamente aos outros. Para Carl Jung, a *persona* representa a personalidade que o indivíduo apresenta aos outros, mas que geralmente esconde os seus verdadeiros pensamentos e sentimentos, caracterizando-se por ser uma variante da sua verdadeira personalidade. Para Jung (1980) a *persona* é responsável pelo estabelecimento de relações entre a consciência individual e a sociedade.

Segundo Davis (2012), o conceito de *persona* é complexo, sendo as reflexões escritas essenciais para a identificação do “como” e “porquê” subjacente aos comportamentos manifestados pelos (futuros) professores em sala de aula, no contexto da prática profissional. Os professores encarnam diariamente *personae*, que podem ser encaradas como uma representação ou resultantes da adoção de um determinado papel, de acordo com as expectativas dos diferentes atores educativos com quem interagem e em consonância com o currículo que têm de lecionar. A identidade profissional resulta, nesta perspetiva, da interseção entre a identidade (pessoal) e a *persona* que o professor encarna, ou seja, é construída a partir de um conjunto de imagens que o indivíduo cria e personifica nos diferentes contextos onde desempenha a sua atividade profissional, correspondendo ao papel público que os professores corporizam na sala de aula. Existe, assim, uma ligação entre o que o (futuro) professor faz na sua prática de sala de aula, a *persona* que representa e a construção da sua identidade profissional, sendo, por isso, importante a observação de aulas lecionadas pelos futuros professores.

O conceito de identidade situacional proposto por Ball (1972, citado por Day, Kington, et al., 2006) é semelhante ao de persona. A identidade situacional caracteriza-se por uma apresentação maleável do Eu que varia de acordo com as situações. Day, Kington, et al. (2006) adotam a designação de Eu profissional para se referirem à identidade situacional. Neste trabalho, também se optará por esta designação.

O Eu subsume e mobiliza a identidade, sendo entendido como algo dinâmico, que evolui ao longo do tempo de forma coerente e que (re)constrói e é (re)construído de forma dialógica, consciente e inconscientemente, por uma multiplicidade de vozes no decurso de interações contextualizadas (e.g., Arvaja, 2016; Aveling, Gillespie & Cornish, 2015; Rodgers & Scott, 2008). Segundo Beijaard et al. (2004), o conceito de Eu pode ser definido como uma representação organizada das teorias, atitudes e crenças que um determinado indivíduo possui acerca de si próprio. De acordo com Denzin (2009), o Eu inclui o corpo (físico do sujeito), os sentimentos, as ações e as relações que o indivíduo estabelece com outros. Por sua vez, Day, Kington, et al. (2006) consideram que o Eu profissional é constituído por cinco componentes interrelacionadas: (1) a *autoimagem* (forma como o professor se descreve a si próprio ao longo da sua carreira); (2) a *autoestima*; (3) a *motivação profissional*; (4) a *perceção da tarefa* (forma como define o seu trabalho); e (5) as *perspetivas de futuro* (expectativas para o futuro desenvolvimento do seu trabalho).

Existem outros autores que fazem referência ao Eu profissional nos referenciais teóricos que suportam os seus estudos empíricos (e.g., Flores, 2015b; Melville et al., 2013; Pedretti et al., 2008; Sutherland & Markauskaite, 2012). Este conceito é o que aparece mais vezes (isto é, na maior parte dos artigos) associado ao conceito de identidade profissional. Alguns autores associam mesmo, de forma explícita, ambos os conceitos, relacionando as várias identidades de um indivíduo com os seus múltiplos Eu (e.g., Beauchamp & Thomas, 2010; Chong, 2011; Pillen, Beijaard & Brok, 2013). Assumindo uma visão inclusiva do constructo, Rodgers e Scott (2008) perspetivam o Eu como um construtor de significado: “Self, then, might be thought of as the meaning *maker* and identity as the meaning *made*, even as the self and identity evolve and transform over time. The self in its completeness, however, remains unknowable” (p. 739; *italico no original*).

Vários autores demonstraram a importância da FIP se centrar no Eu dos EFP, porque estas questões influenciam profundamente as primeiras experiências de ensino e a constituição da identidade profissional (Bullough, 1997; Furlong, 2013; Ronfeldt &

Grossman, 2008). De acordo com Dotger e Smith (2009), o Eu profissional desenvolve-se na interseção entre a formação profissional, as experiências prévias enquanto alunos, os professores que se constituem (ou constituíram) como modelos e as suas imagens tácitas do papel do professor na sala de aula. É, por isso, importante que, no decurso da FIP, se procure conhecer as narrativas dos futuros professores, dado que estas mostram as suas preocupações e ambições relativamente ao ensino e à profissão. Estas preocupações e ambições estão normalmente “ancoradas na socialização primária e na socialização escolar do [futuro] professor” (H. Oliveira, 2004a, p. 118), ou seja, a construção do Eu profissional é influenciada pelas memórias de experiências educativas que foram marcantes para o sujeito num determinado contexto espaço-temporal, sendo, por isso, importante perceber quais as imagens e crenças pessoais dos EFP para a compreensão do Eu profissional.

Apesar de, de certa forma, os indivíduos construírem livremente o seu Eu profissional, este é sempre normativamente limitado e contextualizado. Assim, a palavra professor não é livre de significados subjacentes, mas sim repleta de interpretações, conteúdos, desejos, receios, histórias e perspetivas, porque, segundo as teorias pós-estruturalistas da subjetividade, o Eu é um lugar permanente de desunião e conflito (Bullough, 1997; Jackson & Mazzei, 2012; Lanas & Kelchtermans, 2015). É, por isso, importante conhecer as perceções e imagens que os EFP têm sobre o professor e a profissão.

Os EFP iniciam a FIP com um conjunto de possíveis Eu resultantes de uma “aprendizagem por observação” e imersão nos contextos educativos, pelo que já desenvolveram imagens próprias, ainda que parciais, da profissão. Contudo, observar não é suficiente. São necessárias oportunidades para os EFP experimentarem e desempenharem o papel profissional, uma vez que a identidade profissional inicial resulta de uma construção provisória do Eu que vai sendo revista a partir da experiência e das histórias que eles contam sobre essas experiências. Este(s) Eu permitem que os EFP desempenhem o seu papel e testem as suas conceções emergentes acerca do professor que esperam tornar-se. Assim, tal como a identidade, o Eu profissional é múltiplo e está, histórica, sociológica, cultural e contextualmente situado, sendo construído na relação com os outros, surgindo a partir de interações sociais complexas e significativas que se estabelecem entre sujeitos no decurso das suas atividades práticas diárias (Furlong, 2013; Karlsson, 2013; Ronfeldt & Grossman, 2008).

Cooper e Olson (1996) e Day, Kington, et al. (2006) argumentam que, no caso dos EFP, o Eu profissional vai-se desenvolvendo continuamente a partir da experiência, que é secular e diária, sendo os significados construídos a partir de processos interativos. Desta forma, o Eu profissional está em permanente mudança, resultando numa evolução ao longo do tempo, sendo moldado pelos contextos escolares e políticos e pelas histórias que os indivíduos contam ou escrevem. A reflexão é um conceito-chave associado à conceção de Eu. Através de autorreflexão os EFP relacionam as suas experiências (práticas) com o seu conhecimento e os seus sentimentos, integrando o que é socialmente relevante nas suas imagens de si próprios enquanto professores (Beijaard et al., 2004; Lasky, 2005).

De acordo com Beauchamp e Thomas (2009) e Lauriala e Kukkonen (2005) existem três dimensões do Eu: real (*actual self*), social⁶ (*ought self*) e ideal (*ideal self*). O Eu ideal diz respeito ao domínio da autorrepresentação dos ideais, expectativas, desejos, aspirações, objetivos e/ou necessidades individuais. Estes autores referem que esta dimensão do Eu é também identificada por outros autores com designações diferentes, tais como: *designated self*, *'fictive' identity* e *possible self*. O Eu social, respeitante ao domínio da autorrepresentação do que deveria ser, é aquele que é reconhecido pela sociedade ou por um grupo externo como o objetivo a atingir e refere-se aos deveres, obrigações, ou responsabilidades individuais e das outras pessoas significativas. O Eu real (também designado por provisório por Ronfeldt & Grossman, 2008) constitui-se como o domínio da autorrepresentação dos atributos que o sujeito pensa possuir e que os outros pensam que ele possui. É possível estabelecer um paralelismo entre estas dimensões do Eu e as dimensões de identidade profissional propostas por Nascimento (2007; identificadas no ponto 3.1.1 deste capítulo), considerando-se que: (a) o Eu ideal se refere ao projeto profissional (dimensão motivacional apontada por Nascimento); (b) o Eu real diz respeito às representações profissionais (dimensão representacional); e (c) o Eu social se relaciona com a socialização profissional (dimensão socioprofissional).

Assumindo perspetivas diferentes, H. Oliveira (2004a) e Rodgers e Scott (2008) referem-se a apenas duas dimensões inerentes à representação do Eu na identidade profissional. Rodgers e Scott (2008) distinguem entre aspetos internos (histórias e emoções) e externos (contextos e relações) e H. Oliveira (2004a) identifica dois prismas: (1) a *representação individual*, isto é, a representação que o indivíduo tem de si próprio

⁶ Adaptação e adequação da tradução literal de *ought self* (o Eu que deveria ser) ao que o conceito representa.

como pessoa, onde se incluem os conhecimentos, as crenças, as atitudes, os valores, os projetos e as aspirações do indivíduo, que permitem uma autointerpretação e uma autoavaliação a partir da introspeção coadjuvada pela narração autobiográfica; e (2) a *representação profissional*, ou seja, a representação que o sujeito tem dos professores e da profissão, incluindo o trabalho, as responsabilidades profissionais, os atores educativos e a escola como instituição social. Estes autores agrupam o Eu real e ideal mencionados por Lauriala e Kukkonen (2005) naquilo que designaram, respetivamente, por aspetos internos e representação individual.

Este trabalho centra-se nas dimensões representacional e motivacional da identidade (e, respetivamente, nas dimensões real e ideal do Eu). Devido à forma como se estruturou a investigação, opta-se por seguir a perspetiva Beauchamp e Thomas (2009) e Lauriala e Kukkonen (2005), fazendo-se a distinção entre as duas dimensões.

3.5.3. Autoconceito.

O autoconceito é um constructo complexo da área da psicologia, intimamente relacionado com a identidade, sendo inclusivamente utilizado por alguns autores como sinónimos. Este constructo desenvolve-se a partir das interações sociais e modifica-se através das experiências vividas (Borich, 1999; ver Figura 7). Contudo, Bullough (1997) afirma que as auto-concepções (*self conception*) são resistentes à mudança e Lauriala e Kukkonen (2005) caracterizam o autoconceito como sendo simultaneamente estável e mutável. Estas autoras referem que as mudanças que ocorrem no autoconceito (e, por consequência, na identidade) podem ser compreendidas como variações situacionais ou podem estar associadas a uma reconstrução de longa duração da identidade. Segundo Beauchamp & Thomas (2009), a formação do autoconceito depende da interação dinâmica das três dimensões do Eu (o real, o social e o ideal) e, de acordo com Strauman (1996, mencionado por Lauriala & Kukkonen, 2005), os aspetos mais estáveis do Eu estão relacionados com o Eu ideal e com o Eu social, estando os aspetos mais variáveis (dependentes do fator tempo) relacionados com o Eu real.

Snodgrass (1997) e Nelson (1997) caracterizam o autoconceito como um sentido de Eu que é objetivo, ou seja, como um objeto localizado temporal e espacialmente que requer um conceito de outros que é, ao mesmo tempo, semelhante e diferente do Eu e

uma construção de Eu que tem um passado e um futuro⁷. Desta forma, segundo Nelson (1997), o autoconceito é influenciado pelos seguintes fatores: (a) memória (enunciada por Lauriala & Kukkonen, 2005, como *memória de trabalho*); (b) linguagem; (c) componente narrativa; (d) percepções de outros indivíduos; e (e) conhecimento profissional. Apesar de não serem referidas por estes autores, as emoções são também um fator que influencia o autoconceito. De acordo com Lewis (1997) as várias emoções que podem estar associadas ao autoconceito são as seguintes: responsabilidade (que pode ser atribuída a fatores internos ou externos), sucesso ou fracasso (resultantes de uma autoavaliação), vergonha, culpa, arrogância (excesso de orgulho ou autoconfiança), orgulho e constrangimento.

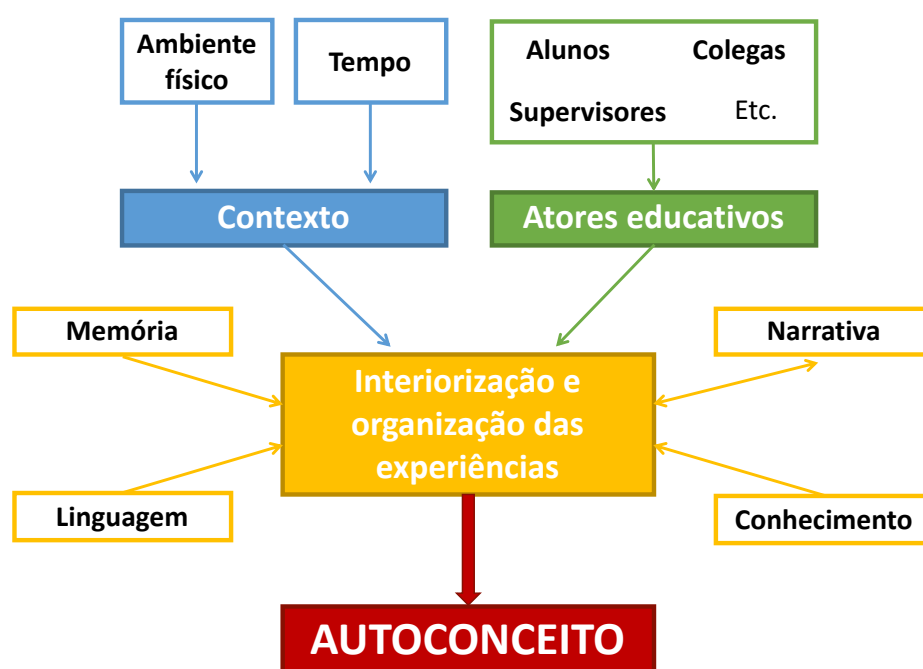


Figura 7. Autoconceito formado a partir de um processo de interiorização e organização de experiências pessoais a partir da influência de diversos fatores. Esquema adaptado de Borich (1999, p. 93), complementado com as ideias de Lauriala e Kukkonen (2005) e Lewis (1997).

3.6. Percepção profissional: imagens e papéis.

A importância que os (futuros) professores atribuem ao seu próprio trabalho depende da reflexão que fazem acerca do mesmo, das suas emoções e do significado que atribuem às suas experiências anteriores (identidades passadas) relativamente às atuais (identidades presentes) (Day, Kington, et al., 2006; Löfström & Poom-Valickis, 2013). De acordo com Izadinia (2013) e Knowles (1992), estas experiências anteriores, os

⁷ Excerto a partir da tradução e adaptação da citação original: “an objective sense of self as an enduring object in space and time requires both a concept of others as similar and different from the self and a construction of the self that has a past and future” (Snodgrass, 1997, p. 99)

modelos profissionais e as experiências prévias de ensino são os fatores mais importantes para a formação da imagem do Eu como professor. Segundo Chong (2011), Chong e Low (2009), as percepções dos EFP (acerca do ensino e da profissão docente, sobre si próprios enquanto profissionais e sobre tipo de professor que aspiram ser) e as suas crenças têm um papel central na forma como eles interpretam e agem perante os novos conhecimentos que adquirem ao longo da FIP. Neste sentido, as suas atitudes sofrem mudanças (positivas e negativas) relacionadas com diferentes aspetos e situações inerentes à prática de ensino supervisionada. No seu estudo, Chong e Low (2009) verificaram que há uma diferença nas percepções dos EFP entre o início e o final da FIP, devido a uma maior consciencialização sobre a realidade docente, que é promovida pelo contacto com a prática. De acordo com os autores, a prática torna os EFP menos idealistas (e, por consequência, mais realistas), justificando, desta forma, a diminuição das crenças e atitudes positivas relativamente à docência do início para o final da FIP. Os resultados do estudo realizado por Anspal et al. (2012) confirmam esta perspetiva.

Segundo Meyer (2009), apesar da sua relação, existem diferenças conceituais entre a identidade e os papéis profissionais. Estes últimos podem ser atribuídos, mas a identidade profissional emerge dos valores e das emoções, sendo construída a partir de relações de poder. Desta forma, A FIP constitui-se como uma oportunidade única para os EFP experimentarem diversos papéis profissionais e explorarem o que significa ser professor (pois representa um período em que eles são expressamente orientados para um determinado papel profissional), por um lado, e se submeterem ou resistirem ao *status quo*, por outro. Alsup (2013) acrescenta ainda que para terem sucesso enquanto professores, os EFP devem desenvolver uma compreensão holística das suas identidades pessoais e profissionais e das fronteiras identitárias, isto é, das interseções e contradições que se estabelecem entre elas, uma vez que, segundo Beijgaard et al. (2004) e Lee et al. (2013), as percepções dos EFP acerca da sua identidade profissional afetam os seus desempenhos e o seu desenvolvimento profissional.

Löfström e Poom-Valickis (2013) referem que o professor é tendencialmente percecionado por muitos EFP como um especialista, isto é, um perito em conhecimento de conteúdo. Esta imagem de professor está relacionada com uma visão mais tecnicista da profissão e com uma abordagem transmissiva. Alguns EFP percecionam o professor como um pedagogo, considerando as relações, os valores e os aspetos morais e emocionais da profissão. Esta imagem do professor está associada a uma visão do ensino como uma profissão ética e moral, e a uma educação para a cidadania. Outros

percecionam o professor como um especialista didático, isto é, como um facilitador da aprendizagem e um profissional reflexivo (Beijaard et al., 2000; Zeichner & Liston, 2014; Zeichner & Ndimande, 2008).

3.7. Implicações e recomendações para a formação inicial de professores.

Grande parte da literatura acima revista faz referência a implicações e/ou recomendações para a FIP e para os formadores de professores. Nascimento (2007) e Thomas e Beauchamp (2011) concluem que é importante reequacionar a FIP, focando-na na constituição da identidade profissional, devido às várias dimensões e à complexidade da dinâmica identitária. A formação tem um papel imprescindível ao nível da socialização profissional, da reconstrução das imagens e representações profissionais e da clarificação e consolidação do projeto profissional, devendo a PES ter, neste sentido, um papel de destaque.

Vários autores indicam que a FIP deve abordar a temática da constituição da identidade profissional (Hong, 2010; Ivanova & Skara-Mincane, 2016; Luehmann, 2007; Pillen, Beijaard & Brok, 2013; Twiseldon, 2004). Por exemplo, Alsup (2013) refere que esta abordagem deve contribuir para a consciencialização de sentimentos, pensamentos e respostas físicas inerentes às diferentes situações pedagógicas. Chong, Low e Goh (2011) propõem que a formação inicial aborde as temáticas que mais preocupam os EFP (e que promovem sentimentos negativos), como por exemplo, questões relacionadas com a gestão de comportamentos em sala de aula. Desta forma, a FIP poderá auxiliar os EFP a criarem expectativas mais realistas sobre o ensino e a desenvolverem posturas reflexivas (Tang et al., 2014).

Alguns autores vão mais longe e sugerem a criação de uma pedagogia da identidade, onde se reconheça a emergência das identidades dos EFP no próprio currículo da FIP, legitimando a sua importância para a vida profissional dos professores (Anspal et al., 2012; Coward et al., 2015; Leijen et al., 2014; Zhu, 2017). Para isso é necessário que os formadores de professores criem um ambiente que promova a interpretação da identidade profissional dos EFP. A criação desta pedagogia poderá permitir fortalecer as suas perceções acerca dos seus Eus profissionais em desenvolvimento. Beauchamp e Thomas (2010) sugerem a promoção de reflexões focadas no futuro (*future-oriented reflection*) que permitam aos EFP considerar as suas identidades futuras, permitindo que ultrapassem as fronteiras da FIP e olhem para a prática futura, antevendo a evolução da sua identidade no âmbito dessa prática. Isto permitirá que foquem o seu desenvolvimento

nesse objetivo, agindo de forma intencional e estabelecendo relações entre as suas reflexões, a sua identidade futura e o seu Eu ideal.

Zhu (2017) refere ainda que é necessário que os formadores de professores estejam atentos às experiências e aos dilemas vivenciados pelos EFP durante a PES, pois só desta forma será possível a construção de identidades profissionais coerentes. Nesta linha de pensamento, Stenberg (2010) destaca a necessidade de realizar um trabalho mais sistemático na FIP, desenvolvendo atividades centradas na discussão de experiências genuínas que moldam a identidade profissional. Chong e Low (2009) e Chong, Low e Goh (2011), afirmam que os programas de FIP devem primar por auxiliarem os EFP a construírem as suas identidades profissionais, implementando processos de investigação (*inquiry*) que envolvam uma extensiva reflexão e discussão, dado que as crenças que os EFP têm sobre o ensino devem ser primordiais para a FIP. Anspal et al. (2012) referem ainda que é crucial que os EFP compreendam a sua própria aprendizagem durante o processo de se tornarem professores.

Dahlgren e Chiriac (2009) apontam, como desafio para os formadores de professores, a necessidade de encontrarem formas de estimular a reflexão crítica dos EFP em aspetos relacionados com o seu desenvolvimento profissional e de estimularem, de forma diferenciada, um processo de identificação com o papel profissional do professor. Timoštšuk & Ugaste (2012) acrescentam que os formadores de professores devem estimular os EFP a exprimirem as suas emoções e a reconhecerem as emoções dos seus pares, uma vez que, por um lado, esta é a componente nuclear da autorregulação e, por outro, a natureza emocional da sala de aula tem implicações na formação e desenvolvimento profissional dos professores. Por sua vez, Zembylas e Schutz (2009) referem-se ao poder transformativo das emoções e à sua força impulsionadora para o desenvolvimento profissional.

Os formadores de professores devem facilitar e promover a expressão de discursos identitários transformadores sobre as tensões e as experiências vivenciadas pelos EFP, por forma a maximizar o potencial formador da FIP (Alsup, 2013). Nesta perspetiva, os supervisores desempenham um papel fundamental. De acordo com Izadinia (2015), os supervisores devem também privilegiar uma relação de proximidade com os EFP, orientando-os e encorajando-os a experimentar novas abordagens. Assim, segundo Zembylas e Schutz (2009), a FIP deve promover oportunidades para os EFP analisarem e refletirem sobre as suas emoções, nomeadamente no que se refere às influências individuais e socio-históricas que as condicionam e à sua capacidade de antecipar

situações difíceis em sala de aula. Contudo, Alsup (2013) acautela que a maior parte dos formadores de professores não se sentem confortáveis com a discussão das vidas emocionais dos EFP.

Ainda relativamente ao currículo da FIP, por um lado, Lindqvist et al. (2017) aconselham a utilização de experiências positivas e negativas na FIP, quer no desenho da formação, quer nas suas componentes académica e prática. Por outro lado, Timoštšuk e Ugaste (2010) sugerem a clarificação das ligações entre a FIP e a sociedade em que os EFP irão lecionar, o que poderá prepará-los mais eficazmente para lidarem com o stress resultante das expectativas da sociedade e das suas próprias crenças profissionais. Estas ligações podem facilitar a compreensão do processo de aprendizagem, suportar a inserção na comunidade profissional e a capacidade de lidar e aprender com as diversas situações e crescer com elas. Por sua vez, Meyer (2009) refere que o grande desafio da FIP se prende com a redefinição da formação por forma a enfatizar a importância e a necessidade da aprendizagem e do ensino no mundo atual.

4. Primeira Identidade Profissional

Loughran (2014), Nguyen e Loughland (2018) e muitos outros autores já citados relacionam a constituição da identidade profissional com a FIP. Altet (2000) refere mesmo que é através da formação que se constrói a identidade profissional. Com uma perspetiva semelhante, Kelchtermans (2010) afirma que a formação inicial possibilita o desenvolvimento de um sentido de identidade profissional nos EFP. Todavia, apenas alguns autores assumem explicitamente que a constituição da identidade profissional ocorre durante a FIP (e.g., Anspal et al., 2012; Infanti & Fotopoulou, 2010; Izadinia, 2015; Ponte & Chapman, 2008, 2016). Estola (2003) considera inclusivamente que FIP é um processo narrativo de construção de uma identidade profissional. Os estudos realizados por Schultz e Ravitch (2013) e Timoštšuk e Ugaste (2010) confirmam esta afirmação, demonstrando que a constituição da primeira identidade profissional dos EFP ocorre na FIP. Esta identidade, como foi demonstrado ao longo deste capítulo, não é intrínseca, nem desprovida de contextos e interações sociais, pelo contrário, ela é incorporada e cunhada na prática, dependendo das relações que se estabelecem com outros atores educativos.

Segundo Lopes e Pereira (2012), a primeira identidade profissional, isto é, a identidade de um professor imediatamente após o término do programa de formação inicial, é provisória e resulta da interação entre a identidade psicossocial do estudante

(desenvolvida ao longo da sua vida a partir das interações estabelecidas com a família, a escola e os pares) e do currículo do programa de formação inicial (nomeadamente, da componente curricular de PES). No âmbito deste trabalho adotar-se-á a definição destas autoras, mas considerar-se-á que a primeira identidade profissional é a identidade de um EFP no final do programa de formação inicial. Com base nas ideias destas autoras, de Alarcão e Tavares (2010) e Feiman-Nemser (2008), considera-se que esta identidade decorre de uma projecção pessoal no futuro, sendo baseada num conjunto de expectativas pessoais e profissionais, resultantes do contacto com a realidade docente, no âmbito da componente curricular prática. Para além disso, de acordo com Timoštšuk e Ugaste (2010), as percepções de identidade dos futuros professores são importantes alicerces para o seu futuro desempenho profissional, o que justifica a sua importância neste estudo.

5. Investigação sobre a Prática: Contributos para a Identidade Profissional

Ao envolver os EFP na investigação sobre a sua própria prática, a FIP estimula a adoção de abordagens de ensino e aprendizagem centradas nos alunos, afastando-se da cultura de um modelo transmissivo centrado no professor e transformando-os em produtores de conhecimento pedagógico, em vez de meros recetores (Cochran-Smith, 1999, 2009; Taylor, 2017). Focada na reflexão e numa aprendizagem contínua, este tipo de metodologia possibilita, portanto, o desenvolvimento de conhecimento profissional que é essencial para a melhoria da prática e para o desenvolvimento profissional (durante e após a FIP), pois constitui-se como uma oportunidade de melhorar o ensino e a aprendizagem (Lysaker & Thompson, 2013; Moran, 2007). Por um lado, permite que os formadores de professores adotem uma pedagogia centrada na problematização, e, por outro, que os EFP questionem as tensões e problemas da sua prática profissional (Baumann & Duffy, 2001; Souto-Manning, 2012). Assim, para que desenvolvam novas práticas, os EFP têm de construir uma identidade profissional que suporte essas mesmas práticas.

A investigação sobre esta temática refere que a constituição de identidades profissionais de professores investigadores é um processo desafiante para os EFP, devido a constrangimentos curriculares e contextuais (Taylor, 2017). Para além disso, como foi referido no Capítulo I deste trabalho, a educação tem sofrido uma crescente influência de perspetivas políticas economicistas. Neste sentido, Clarke e Moore (2013) propõem que os professores ultrapassem as atuais preocupações instrumentalistas, utilitárias e pragmáticas que caracterizam os discursos políticos e se recusem a limitar o seu ensino

às diretrizes inerentes a estes discursos. Assim, a educação deve passar a ser reconhecida como um processo criativo de construção de conhecimento. Nesta perspectiva, impõe-se uma reconceptualização do papel do professor, tornando-se central a questão da investigação da prática profissional, dado que, segundo Taylor (2017), o trabalho investigativo contribui para o desenvolvimento da resiliência dos professores e da capacidade de apoiar e promover a aprendizagem dos seus alunos. Esta autora e Gray (2013) consideram que os professores investigadores são especialistas e construtores de conhecimento educacional, isto é, são agentes de mudança. Importa, pois, promover a investigação da prática profissional durante a PES, envolvendo os EFP neste processo, para que estes desenvolvam as competências necessárias para continuarem a adotar esta postura investigativa ao longo das suas carreiras profissionais, isto é, para que a investigação da própria prática faça parte das suas identidades profissionais.

CAPÍTULO IV

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO ESPAÇO EUROPEU DE ENSINO SUPERIOR

Teacher preparation is a key element in furthering the development of nations through the education of their population (...).

Weidman, Jacob e Casebeer (2014, p. 140)

À escala global, a educação está atualmente a sofrer mudanças bruscas e contínuas que compreendem grandes desafios (F. M. Silva, 2016). De acordo com Craig e Orland-Barak (2014) e Mouraz et al. (2012), as políticas de formação de professores têm seguido de perto as tendências da agenda educacional global, procurando ajustar-se às mudanças sociais, económicas, científicas e tecnológicas das sociedades atuais. Num recente documento, a OCDE (OECD, 2018) identifica o principal desafio para a educação até 2030: a promoção da consciencialização ambiental, económica e social. Nesse mesmo documento consta também a recomendação para o desenvolvimento da ação intensional individual (*agency*) na aprendizagem (ao longo da vida), tendo a educação um papel fundamental na preparação de cidadãos que sejam agentes de mudança, munidos de competências que permitam a transformação ecossistémica das sociedades e do futuro. Neste sentido, a OCDE reforça a importância da participação ativa dos professores, quer na sua aprendizagem, quer no desenho, implementação e flexibilização curriculares, centrado as suas preocupações na promoção de um ensino diferenciado que facilite a aprendizagem dos alunos. Estes desafios impostos pela globalização exigem que “os

professores desenvolvam competências holísticas, plurais e multifacetadas” (Leal & Leite, 2017, p. 6), que lhes permitam a adequada gestão das várias situações educativas e a sua adaptação a essas mesmas situações. Assim, a FIP deverá centrar-se na promoção da ação (*agency*) profissional dos EFP.

Apesar da tendência globalizadora que caracteriza a sociedade atual ser responsável pela existência de muitos dos aspetos comuns na FIP dos vários países da Europa (e até mesmo do mundo), estes programas de formação inserem-se em contextos culturais, sociais e históricos próprios, procurando responder à forma como as sociedades encaram a educação e o papel dos professores, sendo influenciados por necessidades e constrangimentos contextuais e por pressões e realidades políticas e económicas (e.g., Ben-Peretz & Lotan, 2010; Caena, 2014a; Darling-Hammond & Lieberman, 2012; Flores, 2011). Desta forma, a estrutura e a organização da FIP dependem de características locais, dado que variam de país para país e até, nalguns casos, dentro do mesmo país, de região para região e de uma instituição para outra (Craig, 2016; Ovens et al., 2016). Devido a esta diversidade contextual, Hamilton e Loughran (2016) questionam a utilidade de se realizarem comparações entre programas de FIP de países diferentes e a capacidade dos investigadores para conseguirem ser isentos de preconceitos e conseguirem compreender as especificidades dos diversos contextos. Estes autores consideram que a única forma de não ignorar as especificidades culturais e individuais é através da adoção de uma forma crítica de investigação. Por este motivo, na Parte II deste trabalho, justificam-se todas as opções metodológicas tomadas e identificam-se as adaptações que foram realizadas para adequar a investigação a cada um dos contextos em estudo.

Devido ao reconhecimento da sua importância para a qualidade da educação e, consequentemente, para o sucesso de indivíduos e nações, a FIP tem vindo a ser sujeita a várias críticas que têm questionado a sua eficácia na preparação de professores eficientes (e.g., C. Leite, 2012, 2014; EC, 2015a; Loughran & Hamilton, 2016). No âmbito do esforço de reconceptualização da FIP para melhorar a sua qualidade e fazer face às críticas e às características da sociedade do século XXI, Flores (2016) identifica duas tendências contraditórias a nível mundial. Uma delas assenta na ideia de transformar o ensino numa profissão altamente qualificada, sendo por isso necessário para o seu exercício uma qualificação ao nível de mestrado, que é mais longa e enfatiza a dimensão investigativa da prática (como é o caso, entre outros, de países como Portugal e a Finlândia). A outra tendência, pelo contrário, caracteriza-se pelo desenvolvimento de uma formação mais

reduzida, pragmática e centrada na prática escolar (como é o caso alguns programas de FIP do Reino Unido, dos E.U.A. e da Austrália). Esta última tendência foca-se mais na promoção do profissionalismo, como é o caso do Reino Unido, e na integração da teoria na prática, no caso da Áustria e da Espanha (Özçinar, 2015). Desta forma, verifica-se que existe uma enorme diversidade em termos de estrutura, foco e pedagogia dos programas de formação inicial, resultante da sua adaptação aos contextos políticos, económicos e culturais locais (Ben-Peretz & Lotan, 2010; Darling-Hammond & Lieberman, 2012).

Numa economia globalizada e baseada no conhecimento, as abordagens curriculares e pedagógicas construtivistas de acesso, uso e produção de conhecimento são imprescindíveis para a preparação dos indivíduos para os desafios das sociedades atuais e do futuro (Altinyelken 2011; A. Y. Cheng et al., 2016; Tang et al., 2012). Assim, apesar das diferenças culturais e sociais dos diversos países, como resultado dos processos de globalização, existem pontos comuns na FIP, nomeadamente na tendência para: (a) aumentar o número de anos de formação; (b) enfatizar as competências profissionais adquiridas na prática; (c) determinar critérios de qualidade e qualificação dos professores; (d) definir uma base comum de conhecimento e formas de ensino para a profissão docente (Ben-Peretz & Lotan, 2010).

Com base nas características de programas de FIP de sucesso a nível mundial, Darling-Hammond e Lieberman (2012) destacam algumas práticas de referência para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem profissional. Destas importa destacar, no contexto deste trabalho, as que estão diretamente relacionadas com a FIP, nomeadamente: (a) o recrutamento de EFP competentes; (b) o desenho de programas de FIP de elevada qualidade; (c) a interligação teoria-prática; e (d) a integração, nos programas de FIP, da prática segundo um modelo clínico. Predomina, assim, a ideia de que é necessário fundamentar a FIP na investigação, associando-a ao modelo clínico (Caena & Margiotta, 2010; Darling-Hammond, 2013; Darling-Hammond, Hammerness, et al., 2005; Kansanen, 2014). Neste sentido, Nóvoa (2007, 2013, 2019), baseando-se nas ideias de Shulman (2004a, 2004b, 2004c, 2005a, 2005b), propõe que a FIP seja transposta para dentro da profissão, sugerindo um modelo de formação mais aproximado ao dos médicos. Este autor propõe ainda a construção daquilo que designa por “espaço público da educação”, isto é, a criação de um espaço de debate, de participação cívica e de decisão coletiva, ancorado na redefinição dos conceitos de escola e de professor.

1. Globalização

Importa distinguir entre globalismo e globalização. O globalismo refere-se à ideologia política que atribui um conjunto de normas, valores e significados à globalização. A globalização, por sua vez, é um termo polissémico, mas existe normalmente consenso em defini-la como um processo ou uma condição. Neste contexto assume-se que, referindo-se ao espaço da ação humana, a globalização é um processo complexo, multidimensional, histórico e polémico que se foca na mudança da natureza do espaço social, objetivando a diminuição das barreiras socioculturais e o combate às desigualdades, a partir de uma transformação contingente de práticas políticas, económicas e culturais (Dean & Ritzer, 2012; Scholte, 2005; Steger, 2012). Este movimento global está relacionado com formas de regulação transnacional (F. M. Silva, 2016; Teodoro, 2010).

A globalização tem, cada vez mais, desafiado a autonomia dos estados-nação e tornado mais complexa a elaboração de políticas educativas (UNESCO, 2015). Para Lawn e Grek (2012), a globalização é uma força disruptiva que impede o progresso e aumenta a incerteza. Com uma perspetiva semelhante, Dale e Robertson (2012) e F. M. Silva (2016) classificam-na como uma força desafiadora que promove a fragmentação. Desta forma, segundo Dean e Ritzer (2012), sendo polémica, a temática da globalização tem originado vários debates acerca das suas consequências, baseando-se na seguinte questão fundamental: será que a globalização originará uma cultura global mais homogénea ou produzirá uma maior variedade e disparidade cultural?

Classificada como um instrumento político, a educação tem vindo, cada vez mais, a ser associada à economia, como o resultado da hegemonia dominante dos discursos políticos, sendo, inclusivamente, designada, por alguns autores, como uma “educonomia” (*‘educationomics’* – Stronach, 2010, p. 176). No âmbito desta visão de educação, aos professores (e aos EFP) têm vindo a ser exigido o domínio de um conjunto de competências que facilitem a preparação dos seus alunos segundo a perspetiva da economia do conhecimento. Estas narrativas de responsabilização dos professores têm vindo a fomentar a desprofissionalização e o desprofissionalismo (Clarke & Moore, 2013; Formosinho & Niza, 2002). O processo de globalização educacional tem, assim, causado ruturas e descontinuidades epistemológicas na profissão e na construção de novos conhecimentos profissionais (F. M. Silva, 2016).

A mobilidade das populações dentro das fronteiras nacionais e internacionais tem originado sociedades multiculturais (étnica, racial, social, económica, linguística e academicamente heterogéneas). Com a integração de sistemas económicos multinacionais, a expansão tecnológica e de redes eletrónicas e a facilidade de disseminação de informação e conhecimento (que anteriormente estava contido por fronteiras físicas e linguísticas), a globalização tem originado vários graus e formas de isomorfismo institucional e organizacional. Contudo, apesar destas tendências, muitos são os que procuram preservar culturas tradicionais e normas sociais locais. Esta tensão inerente à dicotomia globalização-regionalismo é evidente nos vários campos sociais e culturais, incluindo o campo da educação. Devido à demanda da profissionalização do ensino, cada vez mais os objetivos, as estruturas e os processos educativos e de formação de professores refletem acordos institucionais miméticos com conteúdos curriculares semelhantes. Sabendo que a aprendizagem dos alunos depende da qualidade do ensino e que esta, por sua vez, depende da qualidade da FIP e do desenvolvimento profissional, torna-se imperativo compreender de que forma decorre esta formação e qual a sua influência no desenvolvimento profissional (Ben-Peretz & Lotan, 2010). Segundo Hartley (2002, p. 251), existem três influências concorrentes na formação de professores: (1) as que advêm da globalização económica; (2) as que resultam das exigências da nova economia do conhecimento; e (3) as que decorrem de diferenças culturais (e desigualdades) típicas das sociedades desenvolvidas. Assim, é cada vez mais requerida a formação de profissionais que sejam criativos e que estejam preparados para enfrentar os desafios impostos pela globalização, sendo capazes de preparar os seus alunos para serem cidadão ativos nas sociedades locais (Ben-Peretz & Lotan, 2010; Davies, 2013). O termo *glocal* refere-se à inter-relação e interdependência que se estabelece entre processos globais e locais, isto é, diz respeito a processos locais de globalização (Giulianotti & Robertson, 2012). Pensar globalmente, fazer localmente, podemos dizer.

Desta forma, na educação, os efeitos da globalização prendem-se com a transformação de um sistema eminentemente nacional num sistema globalizante, com novos atores educativos e novas formas de pensar sobre o conhecimento e os processos para o disseminar, numa perspetiva de interdependência global (e.g., Dale & Robertson, 2012; Giddens, 1996). O estudo realizado por F. M. Silva (2016) mostra a influência dos processos de globalização na formação de novas identidades profissionais como resultado: (a) das novas condições de acesso à profissão; (b) das diferentes formas de formação inicial e contínua de professores; (c) da adequação dos currículos de formação

às exigências e constantes transfigurações das sociedades modernas; e (d) da adaptação da profissionalização aos novos critérios de qualidade. Desta forma, a globalização tem sido responsável por mudanças profundas nas experiências e no profissionalismo dos professores e na sua formação. A universalidade surge, assim, ancorada numa raiz local que origina um novo profissionalismo docente, que se caracteriza por ser demarcado por e dependente de fatores externos da identidade (Teodoro, 2003, 2010). Neste sentido, Ben-Peretz e Lotan (2010) alertam que é necessário adaptar e integrar as ideias importadas às crenças e tradições locais, mantendo a integridade cultural. Caso contrário corre-se o risco de se destruírem identidades nacionais e locais.

Segundo Yinger e Daniel (2010), a literatura descreve três modos de governança (*governance*) para a formação de professores: político, institucional e profissional. No primeiro, predomina a centralização, sendo os organismos governamentais os responsáveis pela regulação e implementação da formação de professores. Na governança institucional, a responsabilidade da formação de professores recai sobre as instituições de ensino superior, que são responsáveis pelo desenho e implementação da formação. No terceiro modo de governança, a formação é da responsabilidade de organismos profissionais independentes que são maioritariamente constituídos por profissionais de educação. Apesar do crescente interesse neste último, a formação de professores na Europa é ainda dominada por modos políticos de governança. O Relatório da Eurydice de 2006 sobre a qualidade da formação de professores na Europa mostra que cerca de metade dos países europeus definem critérios de qualidade que determinam e regulam a avaliação da formação de professores (Eurydice, 2006). De acordo com o mesmo relatório, no caso de Portugal e da Irlanda, nenhum dos países define critérios de qualificação para os EFP, mas em ambos os países existem critérios e processos definidos (por organismos externos) para a avaliação da FIP.

Os processos de acreditação e a definição de critérios de qualidade para a formação de professores têm-se constituído como uma estratégia de profissionalização. O objetivo da implementação destas estratégias é controlar a consolidação do trabalho dos professores, promovendo o seu desenvolvimento profissional. Alguns autores referem mesmo que da implementação destes processos resulta uma reestruturação do profissionalismo, passando os professores a serem vistos como profissionais públicos detentores de um conhecimento especializado e com obrigações sociais e morais, tendo como consequência a criação de novas formas de responsabilidade e avaliação de resultados (Ingvarson & Rowley, 2017; Yinger & Daniel, 2010).

2. Europeização

Apesar de se ter começado a delinear anteriormente, o processo de europeização atingiu o seu auge com a estratégia de Lisboa, cujo conceito-chave é a economia do conhecimento, que decorre do fenómeno de globalização e que tem, muitas vezes, originado tensões e tendências contraditórias a nível nacional e/ou local. Através do processo de Bolonha, da estratégia de Lisboa e das políticas de investigação europeias, a Comissão Europeia tem vindo a reforçar o papel do ensino superior na estratégia europeia (Caena & Margiotta, 2010; Münch, 2012). De acordo com Lawn e Grek (2012), investigar transversalmente as fronteiras políticas e espaciais em educação permite explorar novas compreensões dos fenómenos educativos.

A europeização diz respeito quer ao processo de formação da União Europeia, quer ao fenómeno político, espacial e em rede que se constitui como um elemento específico da globalização, que é responsável por lidar com este novo estado transnacional. Este processo caracteriza-se por três dimensões nucleares: (a) a invenção de um novo espaço político de trabalho e pensamento; (b) a criação de um (ou vários) espaço(s) político(s) partilhado(s); e (c) a combinação das complexidades dos processos de europeização com os efeitos contínuos da globalização. Estas três dimensões não descrevem homogeneidade, mas enfatizam a existência de características europeias comuns, nomeadamente, a abertura ao mercado, a gestão de risco e a existência de um governo caracterizado por consenso e regulação (Lawn & Grek, 2012).

Desta forma, ainda segundo Lawn e Grek (2012), o projeto europeu de integração visa a construção de uma Europa una, removendo os constrangimentos impostos pelas barreiras geopolíticas. Todavia, de acordo com os mesmos autores, a Europa continua a ser constituída por uma heterotopia de barreiras linguísticas, culturas, sociedades, economias, políticas, etc. Assim, os processos de europeização estão subjugados ou ocultos por esta complexidade, parecendo ser, ao mesmo tempo, globais, nacionais e locais.

De acordo com vários autores, as mudanças estruturais decorrentes do processo de Bolonha permitiram a criação de um espaço europeu de ensino superior, que objetiva a promoção da coesão europeia através da coerência, compatibilidade, competitividade, atratividade e promoção do conhecimento, mobilidade e empregabilidade, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida (e.g., Caena & Margiotta, 2010; Münch, 2012; Ponte, 2006). O processo de Bolonha resultou da Declaração de Bolonha (EHEA,

2017) e, de acordo com Roldão (2006, pp. 47-48), fundamenta-se em quatro princípios basilares: (1) harmonização; (2) homogeneidade de graus; (3) formação profissionalizante; e (4) consistência entre conhecimento profissional necessário para o exercício da profissão e a acreditação da mesma.

Segundo o Decreto-Lei n.º 42/2005 e Münch (2012), o processo de Bolonha constitui-se como um vetor determinante para o cumprimento da estratégia de Lisboa, propondo uma mudança nos paradigmas de formação, através da aquisição de competências e da evolução do conhecimento, a partir dos interesses individuais e coletivos. A criação deste espaço europeu de ensino superior assenta nos seguintes pressupostos: (a) adoção de uma estrutura de três ciclos no ensino superior; (b) instituição de graus académicos intercompreensíveis e comparáveis; (c) organização curricular por unidades de crédito acumuláveis e transferíveis no âmbito nacional e internacional (ECTS – *European Credit Transfer System*); e (d) promoção da mobilidade estudantil.

Assim, o processo de Bolonha veio introduzir alterações estruturais no ensino superior. Tendencialmente, os currículos de FIP dos países europeus estão a ser revistos de acordo com os discursos políticos internacionais (Sivesind, 2013; Sivesind et al., 2012). Na maior parte dos países europeus, os programas de FIP têm sido adaptados para a modalidade 1º Ciclo + 2º Ciclo, mas existe alguma variabilidade na sequência e organização dos programas a nível nacional. Alguns programas seguem um modelo integrado de formação, enquanto outros privilegiam um modelo sequencial (Ben-Peretz & Lotan, 2010; Craig, 2016; Snoek & Žogla, 2009). De acordo com Ovens et al. (2016), o modelo sequencial é o mais comum para a formação de professores do ensino secundário. Para além disso, em alguns países, a conclusão do programa de FIP certifica diretamente a habilitação para a docência dos indivíduos e, em outros, os professores recém-habilitados necessitam ainda de obter um certificado, que é emitido pelas autoridades competentes, sem o qual não podem lecionar (Ben-Peretz & Lotan, 2010).

Independentemente do modelo adotado, a adequação da FIP ao novo modelo de organização do ensino superior visa “a passagem de um sistema de ensino baseado na ideia de transmissão de conhecimento para um sistema baseado no desenvolvimento de competências” (Decreto-Lei n.º 74/2006, p. 2243). Neste novo modelo de ensino superior, de acordo com o Decreto-Lei n.º 42/2005, o estudante desempenha um papel central na organização da sua formação. Weidman et al. (2014) afirmam que a internacionalização da FIP e o consequente aumento da mobilidade dos EFP são importantes, pois existem já

alguns programas de FIP com EFP de vários países, o que pode fomentar a discussão da diversidade e especificidades dos diversos programas.

No mais recente relatório sobre a implementação do processo de Bolonha (EC, 2015b, p. 3), Tibor Navracsics refere que, apesar de os estados membros da União Europeia estarem a caminhar na mesma direção, o ritmo é variável entre eles, pelo que os alicerces do espaço europeu da educação ainda não estão completamente estáveis. Navracsics chama a atenção para a necessidade de se promover um ensino centrado nos alunos com recurso às potencialidades das novas tecnologias, considerando que estes devem ser os pilares mestres da educação que permitirão fortalecer as fundações do processo de Bolonha.

O espaço europeu da educação é fundamental para a estruturação contemporânea da União Europeia e compreende fenómenos e efeitos complexos que se caracterizam por um crescente fluxo de informação, debates e recomendações produzidas por diversas entidades e atores, nacionais e internacionais, da arena política e investigacional. Por esse motivo, permite a permuta e a construção de narrativas culturais, produzindo um espaço imaginado e focado no futuro. A sua complexidade resulta das interações dinâmicas que se estabelecem entre as diferentes identidades culturais e os conhecimentos individuais e coletivos (Caena & Margiotta, 2010; Lawn & Grek, 2012). Assim, as conceções e crenças acerca do que se constitui um professor ideal dependem das conceções de cidadania e de formação institucional, no contexto deste espaço europeu.

3. Classificação da Educação.

À semelhança do que já havia sido feito na dissertação de Mestrado (F. Rodrigues, 2013), importa, por uma questão de uniformização, definir uma nomenclatura uniforme para os diferentes níveis educacionais. Assim, com base nos níveis internacionais de classificação da educação (ISCED), propostos pela UNESCO (2011), e seguindo de perto as designações internacionais europeias (apesar de se correr o risco de distanciamento relativamente às denominações nacionais), considera-se, no âmbito deste trabalho, que o ensino secundário inclui o 3º ciclo do ensino básico.

Quando houver necessidade de distinguir entre o 3º Ciclo do Ensino Básico (7º ao 9º anos de escolaridade) e o Ensino Secundário (10º ao 12º anos de escolaridade) optar-se-á, respetivamente, pelas denominações ensino secundário inferior (ISCED 2) e ensino secundário superior (ISCED 3) (EC, 2017). No Quadro 4 é apresentada uma comparação dos diferentes níveis educacionais em Portugal e na Irlanda.

Quadro 4

Comparação dos diferentes níveis de ensino em Portugal e na Irlanda, e respetiva correspondência ao nível etário e aos níveis ISCED.

			IDADE MÉDIA DOS ALUNOS																				
			3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
NÍVEIS DE ENSINO	Portugal	Designação em português	Jardim de Infância		Ensino Básico										Ensino Secundário		Ensino Superior						
		1º Ciclo					2º Ciclo		3º Ciclo														
	Correspondência ISCED	ISCED 0 Early Childhood Education		ISCED 1 Primary						ISCED 2 Lower Secondary		ISCED 3 Upper Secondary		ISCED 5 / ISCED 6 /ISCED 7 Tertiary Education									
	Esc. Obrigatória																						
	Irlanda	Designação em inglês	EY ^a	Infant Classes	Primary School						Secondary (Post-Primary) School				Tertiary Education								
									Junior Cycle		TY ^b	SC ^c											
Correspondência ISCED		ISCED 0	ISCED 1 Primary								ISCED 2 Lower Secondary		ISCED 3 Upper Secondary		ISCED 5 / ISCED 6 /ISCED 7 Tertiary Education								
Esc. Obrigatória																							

Nota. As informações constantes deste quadro foram adaptadas dos documentos publicado pela Comissão Europeia (EC, 2017; EC, 2018a, 2018b) acerca das estruturas de educação e formação em Portugal e na Irlanda, tendo em consideração os níveis internacionais de classificação da educação propostos pela UNESCO (2011) e a informação disponível online no site do National Council for Curriculum and Assessment (NCCA).

(a) EY – Early Years

(b) TY – Transition Year (ano de transição não obrigatório)

(c) SY – Senior Cycle (inclui o ano de transição)

4. Formação Inicial de Professores em Portugal

Segundo a legislação portuguesa, todos os cidadãos têm direito à educação e ao acesso à cultura, sendo-lhes garantida a liberdade de aprender e ensinar (artigos 43.º e 73.º da Constituição da República Portuguesa – Lei Constitucional n.º 1/2005 – e artigo 2.º da Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86). As regulamentações estatais que fundamentam o sistema educativo português, no que respeita ao ensino secundário e ao ensino superior, estão definidas nos seguintes documentos: (a) Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86), alterada em 2005 (Lei 49/2005); (b) Decreto-Lei n.º 272/2007, que concretiza os princípios orientadores da organização e gestão do currículo e a avaliação das aprendizagens do ensino secundário superior; (c) Lei n.º 85/2009, que determina a escolaridade obrigatória de 12 anos (Quadro 4); (d) Decreto-Lei n.º 74/2006, que regula a implementação do Processo de Bolonha no ensino superior; (e) Lei n.º 62/2007, que publica o regime jurídico das instituições de ensino superior; e (f) Decreto-Lei n.º 43/2007, que promulga a habilitação para a docência.

Num Relatório realizado sobre o processo de Bolonha, Ponte et al., (2004, p. 10) definem as competências gerais e específicas de um professor do ensino secundário. Destas destacam-se as específicas, nomeadamente: (a) conceber e desenvolver um currículo adequado ao contexto, a partir da planificação, organização e avaliação de atividades e projetos curriculares em articulação disciplinar, objetivando a aprendizagem dos alunos; (b) identificar características e necessidades específicas dos alunos; (c) estabelecer relações educativas promotoras de inclusão, segurança e autonomia; (d) implementar atividades de ensino promotoras da aprendizagem no âmbito dos objetivos curriculares disciplinares, avaliando continuamente o progresso dos alunos; (e) trabalhar colaborativamente com os colegas e demais atores educativos, procurando envolver as famílias e a comunidade educativa; e (f) ser responsável pela sua autoformação, analisando os problemas da sua prática e implementando novas estratégias com vista à superação desses problemas. De acordo com Galvão e Ponte (2018), estas competências estão em sintonia com as competências definidas nos relatórios internacionais, tais como: EC (2015a) e UNESCO (2015).

A formação de professores do ensino secundário remonta ao início do século XX, “na sequência da criação de Cursos de Habilitação para o Magistério Secundário para as áreas de Letras e de Ciências” (Pintassilgo et al., 2010, p. 8). De acordo com estes autores, os referidos cursos existiam em Coimbra, em Lisboa e no Porto. Na sequência da reforma

universitária de 1910, associada à Universidade de Lisboa, foi criada a Escola Normal Superior de Lisboa, onde passou a ser realizada a formação dos professores do ensino secundário. Estes cursos tinham a duração de dois anos, sendo equivalentes ao que hoje se designa por “pós-graduação”. Naquela altura, o acesso aos cursos de habilitação para a docência estava condicionado à posse, por parte dos candidatos a professores, de um diploma de Bacharel – 3 anos de formação – nas respetivas áreas de especialidade da futura docência (Nóvoa, 2005). Segundo Pintassilgo, Mogarro e Henriques (2010), este percurso de formação terminava com o Exame de Estado. Nestes programas de FIP, a prática pedagógica (equivalente àquilo que se definiu como componente curricular prática) consistia na observação de aulas, intervenção e reflexão crítica. De acordo com os mesmos autores, este modelo de formação inicial, apesar de sequencial e biotápico, procurava articular as diversas componentes curriculares da formação. As Escolas Normais Superiores foram encerradas em 1930 e substituídas pelo Curso de Ciências Pedagógicas, com um ano curricular e um estágio realizado num liceu normal. Mais tarde, em 1971 as Faculdades de Ciências integraram a formação profissional, que habilitava para a docência, na Licenciatura, tentando promover a articulação da preparação científica, pedagógica e prática, seguindo um modelo integrado de formação. A partir de 1979, o ensino superior português passa a organizar-se num sistema binário: (a) ensino universitário, vocacionado para a oferta de formação científica; e (b) ensino politécnico, direcionado para uma oferta formativa de cariz vocacional (Lei 62/2007; Pintassilgo et al., 2010). A formação inicial de professores do ensino secundário ocorre no ensino universitário, pelo que centraremos a nossa atenção neste sistema de ensino superior.

De acordo com Mouraz et al (2012), existem pelo menos dois momentos-chave em que ocorreram alterações políticas na FIP desde a publicação da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo. O primeiro remonta ao final da década de noventa e refere-se à exigência de um grau de licenciatura a todos os educadores e professores do Ensino Básico e Secundário. O segundo momento ocorreu já no novo milénio e refere-se à adequação da formação inicial às diretrizes impostas pelo processo de Bolonha. A partir desta altura, segundo o Decreto-Lei n.º 43/2007, é conferida habilitação profissional para a docência no ensino secundário, de uma ou duas áreas disciplinares, a quem for detentor de um Mestrado em Ensino. De acordo com o mesmo Decreto-Lei, e no se refere ao Ensino de Biologia e Geologia, e de Física e Química (programas de FIP a analisar no âmbito deste trabalho), o acesso a este grau está condicionado à posse de uma Licenciatura na especialidade correspondente, em que o total dos créditos obtidos em cada área disciplinar seja no mínimo

igual a 50 créditos. Com a reestruturação de Bolonha, o formato da FIP aproximou-se um pouco ao do início do século XX, através a reintrodução de um modelo bi-tápico de formação. A conversão para o nível de mestrado da habilitação para a docência em Portugal visou transformar a profissão docente numa profissão altamente qualificada, elevando o seu estatuto socioprofissional (Decreto-Lei N.º 43/2007; Pintassilgo & Oliveira, 2013). Contudo, de acordo com Mouraz et al. (2012), o tempo dedicado à formação pedagógico-didática e ao contacto com a realidade profissional não aumentou.

Segundo o Decreto-Lei n.º 43/2007, é conferida habilitação profissional para a docência no ensino secundário (inferior e superior), de uma ou duas áreas disciplinares, a quem terminar com sucesso um Mestrado em Ensino. “Este novo sistema de habilitação para a docência valoriza a dimensão do conhecimento disciplinar acerca da fundamentação prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional” (F. Rodrigues, 2013, p. 23). Para se candidatarem ao Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia (MEBG) e ao Mestrado em Ensino de Física e Química (MEFQ), os EFP têm que ter concluído uma Licenciatura (1º Ciclo) nas especialidades correspondentes, em que o total dos créditos obtidos em cada área disciplinar seja no mínimo igual a 50 créditos (Decreto-Lei n.º 43/2007). De acordo com o mesmo Decreto-Lei, o MEBG e o MEFQ deverão ter, no total, um mínimo de 90 e um máximo de 120 ECTS.

O desempenho docente na área das ciências físicas e naturais exige o domínio do conteúdo científico das disciplinas da área curricular de docência, pelo que os Mestrados em Ensino enfatizam as metodologias de investigação educacional e a necessidade do domínio da pedagogia. Os princípios gerais de organização curricular destes programas de FIP são estabelecidos, segundo o Decreto-Lei n.º 43/2007, de acordo com o n.º 1 do artigo 33º da Lei de Bases do Sistema Educativo. Assim, o Mestrado em Ensino deverá proporcionar formação nos seguintes domínios (Lei n.º 49/2005): (a) *científico* – métodos e técnicas científicas de base da(s) área(s) a lecionar; e (b) *pedagógico* – métodos de ensino e aprendizagem e formação pessoal e social, adequados ao exercício da função docente. Esta formação, de acordo com o mesmo Decreto-Lei, deverá ainda permitir uma articulação entre a teoria e a prática, devendo a mesma ser estruturada de forma a estimular a inovação e a investigação relacionadas com a atividade educativa, a reflexividade acerca da prática letiva e a aprendizagem ao longo da vida.

Estes pressupostos traduzem-se, de acordo com o Decreto-Lei n.º 43/2007, e no que se refere ao MEBG e ao MEFQ, na adoção de uma estrutura curricular composta por quatro componentes de formação baseadas nos conhecimentos, capacidades, atitudes e

competências necessárias para o desempenho da atividade docente: (a) formação educacional geral (FEG), correspondente a pelo menos 25% da totalidade dos créditos; (b) formação em didáticas específicas (FDE), correspondente a pelo menos 25% da totalidade dos créditos; (c) iniciação à prática profissional (IPP), com pelo menos 40% da totalidade dos créditos do curso; e (d) formação na área de docência (FAD), com pelo menos 5% da totalidade dos créditos. Importa referir que este Decreto-Lei foi revogado pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, que tendo uma natureza mais prescritiva, identifica algumas áreas nucleares de formação que devem fazer parte de cada uma das componentes referidas anteriormente. Este novo documento aproxima-se das configurações da FIP na Irlanda. Contudo, esta legislação não é aqui analisada em maior profundidade porque não se aplica aos programas de FIP estudados.

5. Formação Inicial de Professores na Irlanda

As regulamentações estatais que fundamentam o sistema educativo irlandês estão definidas na Lei da Educação (ISB n.º 51 de 2008), documento que legisla as funções do Ministro da Educação, das escolas, dos professores, dos diretores, dos inspetores, das diretorias de educação e do Conselho do Currículo e Avaliação. A definição do currículo nacional do ensino secundário é da responsabilidade do Ministério da Educação (*Minister of Education and Skills*), de acordo com o parecer do Conselho do Currículo e Avaliação (*National Council for Curriculum and Assessment*) (DES, s/d b). A escolaridade obrigatória é de 9 anos (até os alunos terminarem o ensino secundário inferior ou perfazerem 16 anos de idade) (DES, s/d a). No final do *Junior Cycle* (Quadro 4), os alunos realizam um exame nacional que lhes atribuiu o *Junior Certificate* e, no final do *Senior Cycle*, os alunos realizam novo exame nacional que lhe permite a obtenção do *Leaving Certificate* (EC, 2018a)

De acordo com a Lei da Educação (ISB n.º 51 de 2008, Parte V, artigo n.º 22), os professores devem: (a) encorajar e fomentar a aprendizagem dos alunos; (b) avaliar regularmente os alunos e comunicar periodicamente os resultados dessa avaliação aos seus encarregados de educação; (c) promover coletivamente a cooperação entre a escola e a comunidade em que esta se insere; e (d) cumprir os deveres que lhes são atribuídos pela direção da escola. Tal como em Portugal, na Irlanda, os professores do ensino secundário são especializados numa ou duas áreas disciplinares (DES, s/d a).

De acordo com Coolahan (2004), em 1918, com a implementação do primeiro regulamento para os professores do ensino secundário, a habilitação para a docência neste nível de ensino passou a estar dependente da obtenção de um diploma do ensino superior na

área da educação (*Higher Diploma in Education*). Este programa de formação foi implementado pela primeira vez em 1922 e, com a duração de um ano em regime de tempo parcial, seguia um modelo sequencial (*consecutive*), em que os candidatos a professor, após terem concluído as suas especializações científicas, recebiam formação educacional nos Departamentos de Educação das universidades. Em 1933, os programas de formação foram reestruturados, tendo sido subdivididos em três componentes: (1) um curso profissional em estudos educacionais; (2) uma formação geral em áreas disciplinares específicas; e (3) um curso opcional. Nesta altura, a componente curricular prática tinha a designação de “*Practical Teaching*”.

Apesar da regulamentação, só necessitava do referido diploma quem se pretendia registar como profissional e apenas cerca de 50% dos professores do ensino secundário estavam registados. Os restantes exerciam maioritariamente em escolas religiosas. Este facto foi responsável pelo enfraquecimento do estatuto da FIP para os professores do ensino secundário entre as décadas de 20 e 60 do século passado. Para além disso, devido ao reduzido número de formadores de professores que existiam nas universidades e à sua parca formação (a maioria apenas com o ensino secundário inferior), foi muito pouca a investigação publicada na área durante este período (Coolahan, 2004).

No início dos anos 60 do século XX o sistema de ensino superior irlandês sofreu uma transformação relacionada com o papel, a estrutura, o conteúdo e o lugar socioeconómico do ensino superior na sociedade, o que originou uma expansão da FIP do ensino secundário. Esta reestruturação levou à criação de um sistema binário de ensino superior com a distinção entre universidades e institutos, estando estes últimos diretamente controlados pelo estado e ligados a uma vertente mais técnica e aplicada. Apesar de, em 1989, os institutos terem adquirido o estatuto de universidades independentes, o ensino superior continuou a ser considerado binário. Com a reestruturação da década de 60, o número de docentes universitários qualificados para a FIP aumentou e a partir da década de 70 a oferta formativa das universidades passou a incluir mestrados e doutoramentos em educação. Para além disso, a partir desta altura, passaram a co-existir modelos integrados e sequenciais de FIP (Coolahan, 2004; EC, 2018a).

Nos anos 90, com base nas recomendações da OCDE e na premissa de que a qualidade da educação seria imprescindível para o desenvolvimento da sociedade irlandesa no âmbito dos processos de globalização emergentes, a FIP voltou a ser reestruturada. Este processo originou debates políticos sobre performatividade, responsabilidade e outras questões educativas fundamentais (Coolahan, 2004; Furlong, 2013). Como resultado, houve,

nesta década, uma aposta na formação contínua e na formação em serviço, tendo ainda sido iniciado um sistema de indução (apesar de ter sido considerado pouco promissor). Em 2006, com a criação do Conselho de Educação (*The Teaching Council*) foi concebida uma estratégia para interligar formação inicial, indução e formação contínua. Desta estratégia resultou a elevação do estatuto profissional dos professores (Caena, 2014b). Contudo, de acordo com Coolahan (2003), referido por Conway et al. (2009), continua a existir a necessidade de reestruturar a FIP por forma a garantir uma maior integração curricular e promover uma abordagem prática reflexiva. Ainda no início do século XXI, com a introdução do processo de Bolonha, para assegurar a comparabilidade dos graus académicos, os programas de FIP passaram a adotar o sistema europeu de créditos (ECTS) e passou a ser obrigatória a definição, por parte das IES, de resultados esperados de aprendizagem para todos os seus programas de FIP (O'Doherty, 2014).

Mais recentemente, em 2011, o DES publicou um plano nacional de literacia e numeracia (*National Plan for Literacy and Numeracy*) para fazer face à posição dos alunos irlandeses nos rankings internacionais, tais como o PISA (Furlong, 2013). Para além disso, a atual política nuclear do DES é a promoção de igualdade de oportunidades para todos os alunos (DES, 2016). Neste sentido, atualmente está a ser gradualmente introduzido o novo currículo do ensino secundário inferior.

O *The Teaching Council* (TTC) é o órgão irlandês que promove e regula a profissão docente, sendo também responsável pela acreditação dos programas de FIP (Gleeson et al., 2017; TTC, 2011). Nas orientações publicadas por este órgão e dirigidas às IES responsáveis pela formação inicial, é reconhecida a importância da prática e da investigação para a formação dos EFP (TTC, 2011). Nesse mesmo documento, está expressa a obrigatoriedade de os EFP construírem um portfolio profissional sobre a sua prática e o processo reflexivo que acompanhou a mesma. O documento de 2011 (TTC, 2011) era o que estava em vigor no ano letivo em que se realizou a recolha de dados. Por esse motivo, é neste documento que nos baseamos para caracterizar a FIP. Contudo, a análise de uma versão mais recente do mesmo documento (TTC, 2017) revela que não existem alterações significativas, sendo a maior parte do texto exatamente igual à do documento anterior.

De acordo com o TTC (2011, 2017), os programas de FIP devem proporcionar aos EFP a capacidade de planearem os seus percursos formativos, isto é, deverá facultar-lhes os alicerces para uma aprendizagem que deverá decorrer ao longo da vida. Neste sentido, os EFP deverão ter oportunidades de se envolverem na investigação da sua própria prática. Contudo, Gleeson et al. (2017) sublinham que os formadores de professores das IES estão

pouco familiarizados com a investigação educacional e que os EFP não investigam a sua própria prática durante a FIP.

Estes autores afirmam que, tendo em conta a população irlandesa, existem demasiados programas de FIP. De acordo com o TTC (2016) existem 15 instituições de ensino superior que oferecem programas de FIP. Segundo o órgão, estes programas podem seguir um modelo integrado (*concurrent*) ou sequencial (*consecutive*), existindo IES que oferecem programas num e noutro modelo. Em colaboração com o *Department of Education and Skills* (DES), o TTC é responsável por determinar a duração dos programas de FIP. Os programas que seguem um modelo integrado têm a duração de quatro anos e, no caso das ciências, são designados por Licenciatura em Ciência na área da Educação - *Bachelor of Science (Education)* (BSE). Neste tipo de programas de FIP, a formação científica da área disciplinar decorre simultaneamente com a formação educacional e com a PES (*school placement*). Os programas sequenciais correspondem a formação pós-graduada e têm a designação de Mestrado Profissional em Educação – *Professional Master of Education* (PME). Este programa de FIP, corresponde, de acordo com o DES, à via mais comum de obtenção de habilitação para a docência e tem a duração de dois anos (120 ECTS) (TTC, 2016, 2017).

O TTC disponibiliza online vários documentos que regulamentam a FIP. Destes importa destacar: (a) os critérios e linhas orientadoras para as IES (*Initial teacher education: Criteria and guidelines for programme providers*; TTC, 2011); e (b) as diretrizes para a PES (*Guidelines on school placement*; TTC, 2013). No primeiro documento encontram-se definidos os seguintes elementos: (a) a percentagem das várias áreas de formação; (b) as componentes obrigatórias de cada uma dessas áreas; e (c) os resultados de aprendizagem esperados para os EFP no final da FIP. O segundo documento define as características, a duração e a estrutura da PES, e identifica os papéis e as responsabilidades das instituições parceiras e dos supervisores.

De acordo com o TTC (2011), os programas de FIP devem-se focar no desenvolvimento profissional dos EFP, preparando-os para a realidade profissional e estimulando-os a uma participação ativa na comunidade escolar. Neste sentido, segundo o mesmo documento, as várias áreas de formação devem ser estruturadas de forma a permitirem a compreensão da natureza dos processos de aprendizagem e a fomentarem a relação teoria-prática. Deve ainda haver uma inter-relação explícita entre as várias áreas de formação. O mesmo documento indica que a estrutura curricular do BSE deverá ser composta pelas três seguintes áreas de formação: (1) Áreas Disciplinares (*subject*

disciplines), correspondendo a 50% da totalidade dos ECTS; (2) Estudos Fundamentais e Estudos Profissionais (*Foundation Studies & Professional Studies*), representando 25% dos créditos; e (3) Prática Profissional (*School Placement*), correspondendo a 25% dos ECTS (aproximadamente 30 semanas). No caso do PME, a estrutura curricular também se desdobra em três áreas: (1) Estudos Fundamentais e Estudos Profissionais (*Foundation Studies & Professional Studies*), representando 50% dos créditos; (2) Prática Profissional (*School Placement*), correspondendo a 40% dos ECTS (aproximadamente 24 semanas); e (3) Áreas Opcionais (*Discretionary Time*), que, sendo dedicadas a módulos opcionais que permitem que os EFP aprofundem os estudos nas suas áreas disciplinares específicas, corresponde a 10% dos créditos.

Cada uma das áreas de formação identificadas devem conter alguns elementos obrigatórios. Assim, de acordo com o TTC (2011), os Estudos Fundamentais (*Foundation Studies*) devem incluir as seguintes componentes: (a) estudos curriculares; (b) história, filosofia e sociologia da educação; e (c) políticas educativas. Por sua vez, os Estudos Profissionais (*Professional Studies*) devem incluir as metodologias das áreas disciplinares, objetivando o desenvolvimento do conhecimento pedagógico de conteúdo. Finalmente, a Prática Profissional (*School Placement*) deve proporcionar oportunidades para os EFP: (a) integrarem a teoria na prática; (b) planificarem e lecionarem aulas utilizando várias estratégias de ensino e aprendizagem; (c) desenvolverem competência de gestão de sala de aula; (d) observarem professores mais experientes; (e) envolverem-se nas várias atividades escolares; (f) refletirem criticamente sobre a prática; (g) receberem feedback sobre a sua prática. No documento que contem as diretrizes para a PES, o TTC (2013) indica ainda que os EFP não devem lecionar menos de 200 a 250 horas, devendo haver, no caso do BSE, pelo menos um bloco de prática com uma duração mínima de 10 semanas nos últimos dois anos do programa. Neste número de horas não estão incluídas as horas de observação de aulas e de participação noutras atividades escolares.

SINTETISANDO...

CONSIDERAÇÕES SOBRE O MAPEAMENTO TEÓRICO

Neste Enquadramento Teórico e Normativo, demonstrou-se a importância da formação inicial de professores, em geral, e da prática de ensino supervisionada, em particular, para a constituição da identidade profissional. Refletindo sobre as perspectivas dos autores mobilizados, reconhece-se a importância da investigação para o desenvolvimento profissional e considera-se que a formação inicial, como elemento transformador, deve privilegiar um equilíbrio entre o foco na perspectiva do indivíduo como estudante (discutindo e refletindo sobre as suas crenças e as suas aprendizagens) e como professor (discutindo e refletindo sobre conteúdos curriculares e aprendizagens dos alunos). Deve também, a partir da promoção da investigação, fomentar a interligação entre a teoria e a prática e o desenvolvimento das ações intencionais individuais (*agency*), para que os EFP se transformem em professores autónomos e responsáveis pela sua autoformação ao longo da vida. A interligação dos vários conceitos que foram sendo definidos ao longo desta primeira parte do trabalho está representada no mapa conceptual da Figura 8.

Face aos autores e perspectivas mobilizadas nesta revisão de literatura, verifica-se que aprender a ensinar é um processo composto que pressupõe uma metamorfose de papéis, como consequência da passagem de estudante a professor. A reflexão crítica (sob a forma de discurso expresso, que pode ser oral ou escrito) sobre a prática profissional é imprescindível para impulsionar esta transformação. Estas reflexões constituem-se, portanto, como uma janela para a identidade profissional. Contudo, tratando-se de EFP,

isto é, de indivíduos em processo de formação e desenvolvimento, considera-se que a sua identidade profissional é instável e provisória.

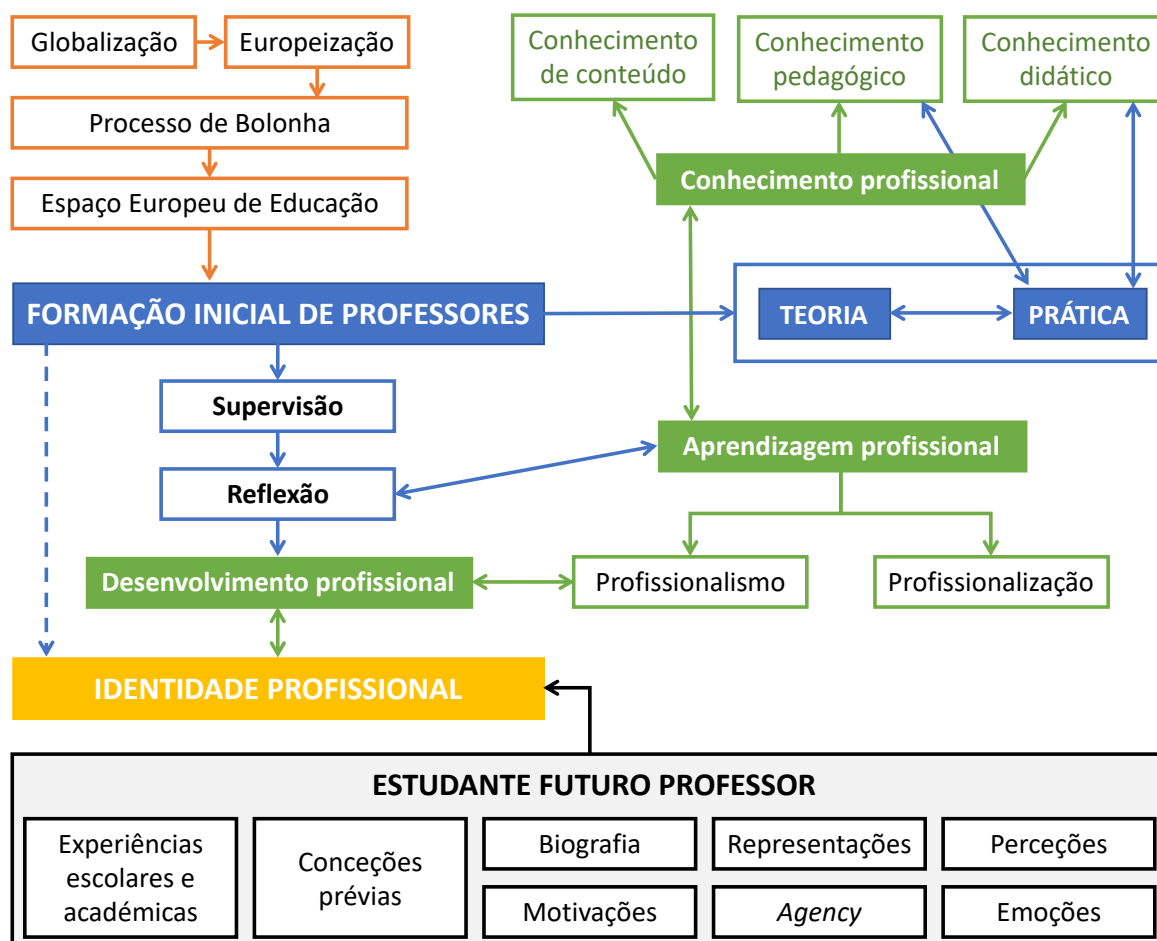


Figura 8: Mapa conceptual do Enquadramento Teórico e Normativo.

Apesar de se ter feito um esforço de separação e definição dos diferentes fatores que influenciam a identidade profissional, é importante frisar que eles estão todos interligados entre si e existem em interdependência. Desta forma, a apresentação seccionada destes fatores constitui-se, de certa forma, como uma visão simplista de um constructo que é complexo. Contudo, considerando-se as vantagens e os inconvenientes deste tipo de apresentação, no âmbito deste trabalho, pareceu-nos a forma mais adequada de apresentação e descrição do referido constructo. Apesar de não ter sido apresentada como um fator diretamente associado à identidade profissional, a revisão de literatura mostra que, mais recentemente, a supervisão emergiu como uma dimensão fundamental para a constituição da identidade.

Mesmo reconhecendo a sua polissemia, considerando os contributos dos vários autores que foram mobilizados neste enquadramento teórico, considera-se que a

identidade profissional compreende os significados, as percepções e as imagens que os EFP têm sobre si próprios, que estão constantemente a ser interpretados e reinterpretados pelos EFP através dos seus discursos e das relações que estabelecem em contextos profissionais. Desta forma, a constituição da identidade profissional decorre de um processo fragmentado, instável, dinâmico, multidimensional, mutável e intersubjetivo. Relacionando-se com o Eu, a identidade envolve uma ação intencional (*agency*) e é influenciada por valores, emoções, crenças e competências (científicas, didáticas e pedagógicas) pessoais. É também influenciada pelas experiências (passadas e presentes) e por fatores históricos, sociológicos e culturais. Assim, a identidade profissional decorre de um processo contínuo de aprendizagem, estando continuamente a ser (re)construída ao longo do tempo a partir da interação entre comportamentos, significados e contextos sociais. O desenvolvimento inicial da identidade profissional dos EFP ocorre a partir das suas percepções acerca do ensino (formadas durante a FIP), que por sua vez dependem das suas experiências prévias enquanto alunos. A identidade profissional continua a desenvolver-se ao longo da FIP e dos primeiros anos de serviço e é essencial para assegurar a eficácia profissional, prefigurando um processo *continuum* de formação e (re)construção da identidade ao longo da vida.

PARTE II

ENQUADRAMENTO DO ESTUDO EMPÍRICO

INTRODUÇÃO

Investigar implica interpretar ações de quem é também intérprete, envolve interpretações de interpretações (...).

Coutinho (2014, p. 18)

Diferentes autores encaram a fenomenologia de formas diferentes. No entanto, parece haver consenso relativamente às suas principais características. Segundo Eberle (2014), a fenomenologia pode ser entendida como uma epistemologia, uma metodologia, um paradigma e um procedimento empírico de investigação. Neste trabalho, ela é fundamentalmente compreendida como a epistemologia, que rege o paradigma, a metodologia e o procedimento empírico da investigação.

Para se compreender este mundo de sentidos é necessário interpretá-lo, construindo significados (Schwandt, 1994, 2000). Adotando as ideias de Coutinho (2014), este estudo situa-se no paradigma interpretativo e segue uma metodologia qualitativa de estudo de caso múltiplo. Salienta-se que, segundo a autora, o paradigma interpretativo é também designado por hermenêutico, naturalista e construtivista. De acordo com Schwandt (2000), para compreender uma determinada ação é necessário interpretar essa mesma ação. Este facto justifica a utilização de uma abordagem interpretativa, uma vez que, segundo Maxwell (2009), esta foca-se no estudo do significado, contextualizado: (a) dos comportamentos dos participantes, através da compreensão dos processos que motivaram as suas ações; (b) da identificação de fenómenos imprevisíveis; e (c) do desenvolvimento de relações causais, o que vai ao encontro do objetivo deste trabalho. Importa, sobretudo, sublinhar, de acordo com Stake (2012), que a interpretação é o elemento central de qualquer investigação qualitativa.

O desenho desta investigação segue o “modelo interativo” (*interactive model*) de Maxwell (2009, p. 215-217). De acordo com este modelo, a coerência do estudo é

garantida da seguinte forma: (a) através da explicitação das finalidades do estudo (conforme foi efetuado nos tópicos sobre a contextualização social do estudo e a justificação das opções tomadas no âmbito deste trabalho); (b) a partir da definição de um quadro conceptual, que permite enquadrar teoricamente o estudo (Parte I deste trabalho); (c) através da formulação das questões de investigação, que permitem esclarecer o âmbito do estudo; (d) a partir da definição e explicitação da metodologia utilizada para a realização do estudo empírico; e (e) através da explicitação de critérios que garantem a validade do estudo. Todas as partes deste “modelo interativo” permitem a construção de um desenho único e integrado da investigação, que deve ser considerado como um todo (que é maior do que a soma de todas as suas partes), sujeito a normas éticas.

No âmbito deste trabalho, realizou-se uma investigação qualitativa para estudar programas de formação inicial e averiguar as perceções que os EFP desenvolvem acerca da profissão docente e da sua identidade profissional, a partir do contacto com a prática. A opção pela análise das perceções dos mesmos em diferentes momentos permite compreender a evolução das suas perceções ao longo do tempo. Para facilitar a compreensão do que foi a investigação, a Figura 9 apresenta uma representação esquemática do desenho da investigação, mostrando a relação que se estabelece entre os conceitos teóricos, previamente apresentados, e o objeto de estudo.

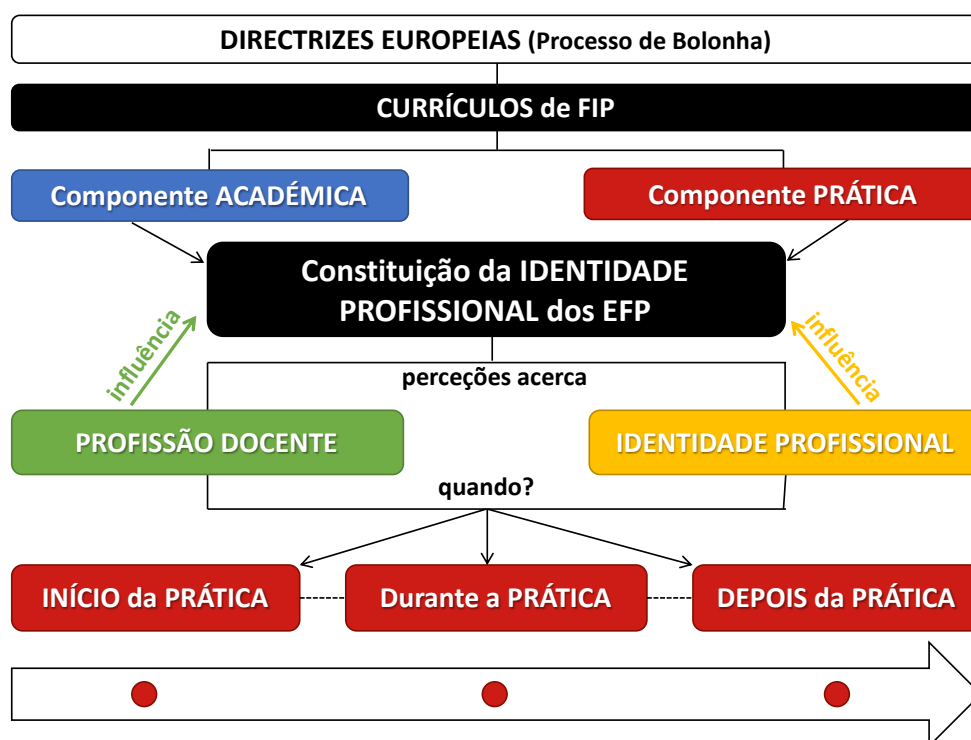


Figura 9. Representação esquemática do desenho da investigação.

Ao longo desta segunda parte do trabalho, que está dividida em três capítulos, explicitam-se as várias opções metodológicas que foram tomadas. Assim, no primeiro capítulo, definem-se: (a) as questões e os objetivos que ancoraram a investigação; (b) os fundamentos metodológicos que nortearam o desenho do estudo; e (c) as questões éticas subjacentes ao mesmo. No último ponto deste capítulo caracterizam-se ainda os participantes do estudo. Por sua vez, no segundo capítulo, explicitam-se as técnicas e instrumentos que foram utilizados para a recolha dos dados e apresentam-se os procedimentos realizados para aceder ao campo de estudo. Finalmente, no terceiro capítulo, descrevem-se detalhadamente os procedimentos de análise de todos os dados recolhidos.

CAPÍTULO I

METODOLOGIA

1. Problemática, Questões e Objetivos de Investigação

A partir da análise da revisão da literatura e das questões que surgiram ou permaneceram sem resposta no âmbito do Mestrado em Formação de Professores (F. Rodrigues, 2013), emergiram algumas interrogações. Foram essas questões nortear a definição da problemática de investigação.

No âmbito da prática, os EFP têm de cooperar e comportar-se como professores, pelo que é importante perceber: Como é que os EFP assumem essa identidade profissional? Como é que eles descrevem o processo de aprender a ensinar? Como narram as suas experiências? Como descrevem as suas perceções de identidade profissional? Como é que essas perceções se transformam durante o contacto com a prática? Quais são as componentes da formação mais valorizadas pelos EFP? Quais os atores educativos e as componentes curriculares que mais contribuem para a constituição da identidade profissional? Qual o contributo das relações que se estabelecem entre EFP e supervisores para a constituição da identidade profissional dos primeiros?

Sabendo que a componente curricular prática da formação inicial é aquela que tem maior influência na constituição das perceções de identidade profissional dos EFP (Schultz & Ravitch, 2013; Timoštšuk & Ugaste, 2010; Beijgaard et al., 2004), pretende-se averiguar, através do estudo de dois programas de FIP, da área das ciências físicas e naturais, de duas instituições de ensino superior europeias (uma portuguesa, a Universidade de Lisboa, e outra irlandesa, Dublin City University), a influência da

formação inicial nas percepções de identidade profissional dos futuros professores (Figura 9).

Este estudo objetiva dar resposta ao seguinte problema de investigação: Quais as relações que se estabelecem entre os currículos de FIP, das duas instituições em estudo, na área das ciências físicas e naturais, as diretrizes europeias e a constituição da identidade profissional dos EFP formados por essas instituições?

A partir deste problema definiram-se cinco questões de investigação:

- Q1 Como se caracterizam os currículos de FIP das instituições em estudo na área das ciências físicas e naturais?
- Q2 Quais as semelhanças e as diferenças entre os programas de FIP, que habilitam para a docência na área das ciências físicas e naturais, nas instituições em estudo?
- Q3 Como é que os vários atores educativos percebem a identidade profissional dos EFP da área das ciências físicas e naturais das instituições em estudo?
- Q4 Quais as relações que os EFP, da área das ciências físicas e naturais, das instituições em estudo, estabelecem entre o currículo dos programas de FIP e as suas percepções de identidade profissional?
- Q5 Qual a influência do processo superviso na constituição da identidade profissional dos EFP da área das ciências físicas e naturais das instituições em estudo?

Para clarificar o propósito do estudo e melhor orientar a investigação definiram-se, para cada uma das questões de investigação apresentadas anteriormente, objetivos de investigação:

- O1 Caracterizar a componente curricular académica dos programas de FIP, na área das ciências físicas e naturais, nas instituições em estudo.
- O2 Caracterizar a componente curricular prática dos programas de FIP, na área das ciências físicas e naturais, nas instituições em estudo.
- O3 Analisar as percepções dos EFP e dos supervisores e/ou docentes de IPP sobre a organização dos programas de FIP da área das ciências físicas e naturais das instituições em estudo.
- O4 Comparar os currículos de FIP das instituições em estudo no que se refere à sua estrutura.

- 5 Comparar os currículos de FIP das instituições em estudo relativamente à importância atribuída à componente curricular prática.
- 6 Comparar os currículos de FIP das instituições em estudo relativamente à forma como incorporam as recomendações europeias.
- 7 Compreender a evolução das perceções dos EFP sobre o professor, o aluno e o supervisor.
- 8 Relacionar as motivações e influências subjacentes à escolha da profissão docente com as perceções de identidade profissional dos EFP.
- 9 Analisar as formas de expressão e/ou as perceções de identidade profissional dos EFP durante a prática de ensino supervisionada.
- 10 Compreender as perceções de identidade profissional dos EFP depois da prática de ensino supervisionada.
- 11 Analisar a importância que os EFP atribuem às várias unidades curriculares ou módulos para a sua formação profissional.
- 12 Relacionar as componentes curriculares académica e prática dos programas de FIP das instituições em estudo, na área das ciências físicas e naturais, com a (re)construção das perceções de identidade profissional dos EFP.
- 13 Comparar o processo supervisivo a partir das perceções dos EFP e dos supervisores e/ou docentes de IPP.
- 14 Relacionar as perceções dos EFP sobre as relações que estabelecem com os seus supervisores com o processo de constituição da sua identidade profissional.
- 15 Analisar as perceções dos supervisores e/ou docentes de IPP sobre as perceções de identidade profissional dos EFP.
- 16 Compreender as perceções dos supervisores e/ou docentes de IPP acerca da sua influência na constituição da identidade profissional dos EFP.

O estudo foi dividido em duas partes, mas o processo de recolha de dados decorreu, por vezes, em simultâneo. A primeira parte permitiu a caracterização geral do currículo dos programas de FIP (em termos de estrutura, componentes, áreas disciplinares, etc.) e a segunda parte possibilitou o estudo das relações que se estabelecem entre os currículos desses programas e a constituição da identidade profissional dos EFP.

O Quadro 5 expressa as relações que se estabelecem entre as partes, as questões e os respetivos objetivos de investigação. O Quadro 6 contém o plano da investigação, mostrando a relação entre o objeto de estudo, os instrumentos de recolha e os métodos de análise de dados.

Quadro 5

Relação entre as partes, as questões e os objetivos da investigação.

	PRIMEIRA PARTE						SEGUNDA PARTE									
Questões de investigação	Q1			Q2			Q3				Q4		Q5			
Objetivos de investigação	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16

2. Estudo de Caso

O estudo de caso é uma “estratégia investigativa” flexível e abrangente que permite analisar, descrever e compreender, simultaneamente, o particular e o complexo, isto é, possibilita a compreensão de fenómenos sociais complexos, a partir de um conjunto de procedimentos predefinidos (e.g., Morgado, 2016; Timmons & Cairns, 2010; Stake, 1995/2012). Esta abordagem permite, assim, que os dados sejam interpretados de forma contextualizada, realizando-se a análise intracaso antes da análise intercaso (Maxwell & Chmiel, 2014). Assim, e de acordo com Yin (2018), este continua a ser um dos mais desafiantes métodos de investigação na área das Ciências Sociais.

Stake (1994, 2005) considera que o estudo de caso é um modo de investigação, dado que depende do objeto de estudo escolhido. Por sua vez, Thomas (2011) e Yin (2018) apresentam uma perspetiva mais abrangente do que a de Stake e consideram-no como um método. Creswell (2013) e Morgado (2016), à semelhança do que fazem Denzin e Lincoln (2000, 2005, 2011) nos seus vários *handbooks* de investigação qualitativa, consideram-no como uma estratégia de investigação. Creswell (2013), à semelhança de Aaltio e Heilmann (2010), afirma mesmo que opta por considerar o estudo de caso como uma metodologia. Similarmente, considera-se que a perspetiva de Morgado (2016), sendo mais abrangente do que a de Thomas e Yin, também se aproxima mais de uma visão do estudo de caso como uma metodologia.

Quadro 6

Plano da investigação

	OBJETO DE ESTUDO		DADOS		
	<i>O que se pretende investigar?</i>	<i>Por que razão se pretende efetuar essa investigação?</i>	<i>Que tipo de dados/ instrumentos permitirá responder às questões de investigação?</i>	<i>Quem/O que permitirá a obtenção desses dados?</i>	<i>Como se prevê analisar dos dados recolhidos?</i>
PARTE 1	Currículos dos programas de FIP: averiguar semelhanças e diferenças	Para conhecer os currículos dos programas FIP e compará-los: <ul style="list-style-type: none">no que se refere à sua estrutura e à importância atribuída à prática;relativamente à implementação das diretrizes europeias.	Documentos	Publicações oficiais Documentos internos das instituições	Análise documental Análise comparativa
			Narrativas orais (entrevistas formais e informais)	Coordenadores e/ou Supervisores	Análise Qualitativa de Conteúdo Análise comparativa
PARTE 2	Relações que se estabelecem entre EFP, supervisores e identidade profissional	Para compreender as formas de expressão da identidade profissional dos EFP	Narrativas orais e escritas Observação de aulas	EFP	Análise Qualitativa de Conteúdo Análise comparativa
		Para compreender as relações que os EFP estabelecem entre a prática, as relações que estabelecem com os seus supervisores e as suas perceções de identidade profissional.	Narrativas orais (entrevistas formais e conversas informais)	EFP	Análise Qualitativa de Conteúdo Análise comparativa
		Para compreender as perceções dos supervisores acerca da: <ul style="list-style-type: none">identidade profissional dos futuros professores;sua influência na construção dessa mesma identidade.	Narrativas orais (entrevistas formais)	Supervisores institucionais e docentes da componente curricular prática Supervisores cooperantes	Análise Qualitativa de Conteúdo Análise comparativa

Nota. Este quadro foi elaborado a partir da adaptação das indicações de Maxwell (2009, 2013).

De acordo com Coutinho (2014), um método de investigação é um conjunto de procedimentos e uma metodologia representa um plano de ação e de escolha dos métodos de investigação, ou seja, a metodologia contém os métodos. Apesar de fazer a distinção entre estas designações, a autora opta por considerar o estudo de caso como um modelo metodológico, utilizando ambas as designações (método e metodologia) indiscriminadamente para se referir ao estudo de caso, pelo que se infere que um modelo metodológico contém uma metodologia e um método. Neste trabalho opta-se por enquadrar o estudo de caso nesta visão mais abrangente, considerando-o simultaneamente como o objeto de estudo, o método e o produto da investigação, isto é, considerando-o como um modelo metodológico que sustenta toda a investigação (Cf. Coutinho, 2014; Creswell, 2013).

O estudo de caso múltiplo é uma forma de caso instrumental, uma vez que este se foca na compreensão do objeto de estudo, isto é, foca-se na compreensão de um fenómeno cujos casos se constituem como exemplos (e.g., Amado, 2014; Stake, 2006; Yin, 2003, 2011, 2018). Vários autores optam por designações diferentes. Creswell (2013), Goddard (2010) e Stake (1995/2012) usam o termo “estudos de caso coletivos” (*collective case study*). Mais tarde, Stake (2005, 2006) considera também a possibilidade de utilização da designação “estudo de caso múltiplo” (*multiple case study*), designação adotada também por Thomas (2011) e Yin (2003, 2011, 2014), e “estudo multi-caso” (*multicase study*). Amado (2014) e Coutinho (2014) usam a designação “estudo de caso coletivo” e “estudo de caso múltiplo” como sinónimos. Bishop (2010), por sua vez, utiliza a denominação “estudos de caso multi-sítio” (*multi-site case studies*). Importa ainda referir que, para além de ser instrumental, o estudo de caso é também interpretativo e explanatório (Amado, 2014; Thomas, 2011).

Neste trabalho, considera-se que os casos são os programas de FIP das IES que foram selecionados. Uma vez que são estudados dois programas de cada uma das IES e que existem pontos em comum entre os programas da mesma instituição, por uma questão de facilidade de apresentação dos dados, sempre que não for necessário distingui-los, optar-se-á pela designação de *casos portugueses* e *casos irlandeses*. Importa ainda referir que a seleção dos casos foi intencional, tratando-se de casos que permitem analisar diferentes perspetivas sobre um mesmo fenómeno (Creswell, 2013; Silverman, 2014).

Gondo et al. (2010) afirmam que considerar casos dentro de casos confere estrutura ao trabalho. Dando-lhe uma designação diferente – *embedded case study design* – Yin (2018) também refere que considerar subunidades de análise dentro de um mesmo

caso permite uma análise mais aprofundada do fenómeno em estudo. Este autor adverte, no entanto, que é necessário não perder de vista a unidade de análise mais ampla durante o processo de análise. Adotando e adaptando a perspetiva dos autores referidos, considera-se que os EFP que participam no estudo se constituem como os subcasos do mesmo. O Quadro 7 permite uma compreensão mais clara e completa do que se considera serem os vários níveis de casos deste trabalho.

Quadro 7

Definição dos casos do estudo

Supracasos (países)	Casos (programas de FIP)	Subcasos (EFP)
Casos portugueses	MEBG	Sofia
	MEFQ	Adriana Daniel Rodrigo
Casos irlandeses	BSE	Andrea Edgar Paula
	PME	Maria Xavier

O protocolo (Yin, 2010, 2014) deste estudo de caso pode ser resumidamente representado pelo plano da investigação que está descrito no Quadro 6. A descrição mais detalhada deste protocolo é efetuada ao longo de toda a segunda parte deste trabalho.

2.1. Abordagem comparada.

Palmberger e Gingrich (2014) afirmam que a investigação científica está imbuída de comparações (conscientes ou inconscientes), uma vez que esta é uma atividade cognitiva elementar. Assim, de acordo com os autores, as comparações são sempre um elemento essencial do raciocínio científico, pelo que são parte integrante de qualquer investigação, podendo ser implícitas ou explícitas. Para além disso, Mills (2008) e Ritchie et al. (2014) referem que em estudos qualitativos é inevitável a presença de comparações devido à sua importância e utilidade. De acordo com Mills (2008), o termo investigação comparada (*comparative research*) é amplo e refere-se à avaliação de semelhanças, diferenças e relações entre os objetos que estão a ser comparados – entidades (que podem ser, entre outros, estudos de caso). A autora menciona ainda que as comparações permitem destrinçar diferenças entre entidades e realçar aspetos únicos de uma determinada entidade, impossíveis de detetar de outra forma.

A globalização da educação tem originado o aumento do número de estudos comparados internacionais. A educação comparada permite compreender e explicar a educação, através uma análise comparada dos dados empíricos, que permitirá a construção de novo conhecimento, a partir da descrição e interpretação de factos contextualizados (Adamson, 2012; Nóvoa, 2009a; Barroso, 2009).

Apesar deste estudo ter como objetivo o estabelecimento de relações de causa-efeito (Cf. Nóvoa, 2009a; Maxwell, 2009), a partir da comparação dos currículos dos programas de FIP das duas IES europeias, no sentido de estabelecer uma relação entre aqueles, as diretrizes europeias e as conceções de identidade profissional dos futuros professores, não se utiliza uma metodologia de educação comparada. No sentido estrito da sua enunciação teórica, a comparação que se realiza decorre da necessidade de explorar um mesmo fenómeno em diferentes contextos, optando-se, assim, pela utilização da metodologia de estudo de caso, que possibilita conhecer aprofundadamente um determinado fenómeno a partir da comparação dos seus diversos casos (Cf. Coutinho, 2014).

Nos estudos de caso comparativos analisam-se detalhadamente duas ou mais características de um determinado fenómeno, procurando expor as suas semelhanças, diferenças ou padrões (Campbell, 2010; Palmberger & Gingrich, 2014). De acordo com Yin (2006), os casos podem ser confirmatórios (*confirmatory cases*) ou contrastantes (*contrasting cases*). Os primeiros constituem-se como replicações do mesmo fenómeno e os segundos resultam de realidades opostas. Esta abordagem comparada permite compreender o fenómeno em estudo a partir de uma abstração contextualizada. Por um lado, Richie et al. (2014) referem que esta atenção ao contexto impede a generalização. Por outro, Stake (2012) assegura que a atenção ao contexto e ao pormenor permite alguma generalização derivada das inferências do investigador. Assim, o autor afirma que “raramente se alcança um entendimento totalmente novo, mas consegue-se o aperfeiçoamento desse entendimento”, a partir de “*micro-generalizações*” que ocorrem regularmente ao longo do estudo de caso (p. 23, *itálico no original*). Estas micro-generalizações poderão levar à modificação de macro-generalizações quando se encontram casos que contrastam com o conhecimento prévio acerca daquele fenómeno. Assim, a análise comparativa dos casos pode contribuir para desenvolver ou confirmar a teoria, podendo as comparações ser efetuadas a partir da análise intra e/ou inter-caso. Esta abordagem envolve a utilização de uma análise iterativa de cada caso, da qual emergem explicações (Campbell, 2010; Creswell, 2013; Stake, 2006). Deste modo, o processo de

generalização sofre um movimento de translação no sentido da compreensão em profundidade dos fenômenos educativos estudados.

2.2. Abordagem narrativa.

Historicamente, as narrativas têm sido usadas de diferentes formas por vários investigadores. Bold (2012) encoraja os investigadores a desenvolverem e justificarem as suas próprias compreensões conceptuais sobre a utilização de narrativas na investigação. Seguindo de perto esta perspetiva, neste ponto explicita-se, de forma fundamentada, o papel das narrativas neste trabalho.

Segundo Flyvbjerg (2011), os estudos de caso contêm, muitas vezes, vários elementos narrativos, pelo que devem ser vistos globalmente como uma narrativa, razão que justifica a relevância destas últimas neste trabalho. Para além disso, vários autores referem a importância e o papel da abordagem narrativa em contexto educacional (e.g., Clandinin & Connelly, 2000; Schultz & Ravitch, 2013). A criação de um espaço que dê voz aos professores, que muitas vezes são silenciados na investigação educacional, é muito importante, mas é igualmente importante que estas vozes sejam interpretadas, compreendidas e situadas nos contextos políticos, ideológicos, institucionais e estruturais em que se inserem (Estola, 2003; Goodson, 1992; But, et al., 1992). Neste sentido, a utilização de narrativas na investigação constitui-se como uma forma de criação deste tipo de espaço.

Para além disso, Estola et al. (2014) consideram que tornar-se professor é um processo narrativo. Por sua vez, Schultz e Ravitch (2013) afirmam que a utilização de narrativas permite compreender os processos complexos de aprender a ensinar. Desta forma, a investigação com recurso a narrativas tem vindo a assumir um papel central nos estudos realizados na área da formação de professores, uma vez que se assume que os seres humanos são contadores de histórias natos, que compõem narrativas sobre si próprios e os outros, descrevendo, desta forma, as suas experiências, resultantes dos seus conhecimentos, valores, emoções e objetivos (Bruner, 1990; Weinberger & Shefi, 2012). As narrativas possibilitam a adoção de uma perspetiva de inquérito, permitindo a transformação de representações e fomentando o autoconhecimento (Alsup, 2013). Assim, de acordo com Weinberger e Shefi (2012), as histórias funcionam como uma lente ou um elemento enquadrador.

2.2.1. Narrativas e a investigação narrativa.

Somers (1994) afirma que a vida dos indivíduos é composta e regida por narrativas, pois só desta forma é possível compreender o mundo social, atribuindo-lhe significados, e constituir identidades. Assim, as narrativas são histórias socialmente construídas de natureza intersubjetiva e interpessoal (Gee, 2000; Kelchtermans, 2010; Shultz & Ravitch, 2013). Para Riessman (2008) histórias são acontecimentos percebidos como importantes pelo narrador, sendo selecionados, organizados, conectados e avaliados como tendo significado para um determinado público. Estas histórias, de acordo com a mesma autora, podem ser: (a) contadas pelos participantes de uma investigação (a partir da(s) sua(s) própria(s) interpretações das suas experiências de vida); (b) interpretações de um investigador, baseadas em dados recolhidos no decurso de um estudo empírico (uma história baseada em histórias); e (c) até mesmo resultantes das construções mentais de um leitor, que se envolveu na leitura das narrativas dos participantes e do investigador. A autora refere ainda que uma narrativa tem uma estrutura clássica. É uma história com princípio, meio e fim, ou seja, tem uma sequência ordenada de acontecimentos ou ideias que estão interligados entre si. Estas narrativas podem ser textos orais, escritos e/ou visuais. Neste trabalho usar-se-á apenas os dois primeiros tipos.

A investigação narrativa (*narrative inquiry approach*) é um método que permite compreender as experiências vividas pelos sujeitos, pois estabelece a ligação entre o processo mental e o discurso que permite a sua expressão (Clandinin & Caine, 2008; Luwisch, 2002; Freitas & Galvão, 2007). Este tipo de investigação implica o uso de um conjunto de métodos próprios, adequados à interpretação de textos que são formulados sob a forma de uma história. Mas esta abordagem não se limita à análise dos dados empíricos. Como campo de estudo, a investigação narrativa baseia-se no estudo do particular, ou seja, baseia-se no estudo dos significados inerentes a uma sequência de acontecimentos reunida pelo sujeito que a narra. O objetivo é perceber como e por que razão aqueles acontecimentos foram escolhidos pelos sujeitos. De acordo com Riessman (2008), o uso desta abordagem requer a distinção de três termos (que correspondem, ao mesmo tempo, a fases): (a) impulso narrativo, isto é, o momento em que a história é contada pelo sujeito (independentemente de ser sob uma forma oral, escrita e/ou visual); (b) dados narrativos, nomeadamente, os dados empíricos recolhidos pelo investigador (documentos escritos, entrevistas, imagens, etc.); e (c) análise narrativa, isto é, o estudo sistemático dos dados narrativos.

Apesar de, neste trabalho, se respeitarem os pressupostos (a) e (b), não foi efetuada uma análise narrativa das narrativas, por se considerar que, para responder às questões de investigação, outro tipo de análise seria mais adequado. Assim, apesar das narrativas terem um papel central, porque as técnicas de recolha de dados escolhidas implicam a narração (escrita e oral), este estudo de caso não recorre a uma investigação narrativa, utilizando-se apenas uma abordagem narrativa na recolha de dados e apresentação de resultados. Optou-se pela utilização desta abordagem porque ela permite compreender, de uma forma muito aproximada à dos participantes do estudo, os significados que estes atribuem aos acontecimentos e experiências por eles vivenciados e às suas perceções e/ou representações.

2.2.2. Abordagem narrativa e o estudo de identidades.

identities are narratives, stories people tell themselves and others about who they are (and who they are not).

Riessman (2008, p. 8)

Neste trabalho reconhece-se que as narrativas são determinantes na construção de identidades, com base no pressuposto de que as nossas vidas são moldadas pelas histórias que contamos e recontamos ao longo do tempo (Cf. Clandinin & Connelly, 2000; Connelly & Clandinin, 2006; Schultz & Ravitch, 2013). Essas narrativas constituem-se como uma forma de comunicação do sentido atribuído às experiências vividas e como uma forma de expressão do Eu, isto é, revelam as perceções individuais dos sujeitos e o seu autoconhecimento, dado que: (a) incluem desejos, intensões, aspirações, sucessos e fracassos; (b) recorrem a uma memória seletiva que permite ajustar o passado às exigências do presente e a antecipar o futuro; e (c) são contextualizadas, refletindo crenças, valores e identidade(s) (Bruner, 2003; Foucault, citado por Freitas & Galvão, 2007).

Assim, estando dependentes da sua identidade pessoal e profissional, as narrativas constituem-se como interpretações do mundo vivenciado pelos atores educativos, permitindo a compreensão das realidades educativas experienciadas pelos próprios (Mogarro, 2005). Desta forma, as narrativas potenciam a compreensão dos processos complexos de significação característicos da docência, uma vez que os professores descrevem as suas vidas e práticas profissionais de forma espontânea, mas seguindo

muitas vezes uma estrutura narrativa, porque esta é a forma natural através da qual os indivíduos atribuem sentido às diferentes situações do seu dia-a-dia (Kelchtermans, 2010). Face ao exposto, as narrativas permitem estudar a forma como os EFP percecionam as suas ações em contexto escolar e no processo de aprender a ensinar, decorrente da frequência de um programa de FIP, pois possibilitam a atribuição de significados às ações individuais e constituem-se na interseção dos processos inerentes à aquisição de conhecimento, ao desenvolvimento de identidades e às experiências práticas (Schultz & Ravitch, 2013).

No contexto deste trabalho considera-se que uma narrativa resulta da construção pessoal de uma história baseada em experiências práticas vivenciadas pelo indivíduo que conta essa mesma história (Cf. Riessman, 2008). Estas histórias são uma forma de expressão da perceção individual que os EFP desenvolvem acerca da profissão docente, constituindo-se como discursos historicamente situados que permitem contextualizar espacial e temporalmente os acontecimentos narrados. Assim, as narrativas representam identidades, que podem ser coerentes, fragmentadas ou conflituantes, funcionando como estruturas que suportam o Eu, pelo que a sua análise permite perceber como ocorre a construção da (primeira) identidade profissional dos EFP (Arvaja, 2016; Freitas & Galvão, 2007; Luwisch, 2002; Mogarro, 2005).

A escrita narrativa em diários de aprendizagem (assim como a sua discussão oral) permite a reflexão e a análise de experiências, permitindo um posicionamento individual em relação a diferentes contextos e pessoas, isto é, promove um trabalho reflexivo identitário (*reflective identity work*) (Cohen, 2010; Rytivaara, 2012). Esta oportunidade de reflexão sobre questões fundamentais relacionadas com a identidade pessoal e profissional permite uma consciencialização e autocompreensão profissionais e a redefinição da postura profissional. Assim, este tipo de escrita reflexiva permite a identificação de desafios, tensões e dilemas vivenciados pelos EFP (Alsup, 2013; Arvaja, 2016). Tal como já havia sido referido no Enquadramento Teórico e Normativo deste trabalho, vários autores consideram que estas reflexões permitem compreender de que forma as crenças e valores dos EFP são transferidos para a sua prática profissional, à medida que estes se vão desenvolvendo enquanto professores e começando a considerar as suas identidades profissionais. É, por isso, importante conhecer as razões e motivações que levam EFP a escolherem um determinado programa de FIP.

A utilização de narrativas na FIP facilita a adoção de estratégias reflexivas por parte dos EFP e, consequentemente, facilita a interpretação e reconstrução das suas

experiências (Loh, 2014). Para além disso, possibilita a discussão das questões técnicas inerentes ao ensino e dos aspetos conflituantes, emocionais e políticos da docência. A partilha, análise crítica e discussão destas dimensões permite que os EFP as aceitem como inerentes à profissão docente e essenciais para a sua identidade profissional. Assim, ao permitirem que o narrador expresse as suas auto-perceções enquanto professor, as suas motivações para o ensino e os seus valores e crenças sobre o mesmo, as narrativas promovem o seu desenvolvimento profissional. Contudo, para serem eficazes, as narrativas têm que ser complementadas pelas intervenções e reações dos pares ou dos formadores de professores (Kelchtermans, 2010).

3. Rigor do Estudo

De acordo com Saumure e Given (2008), o rigor de um estudo está relacionado com a qualidade do processo de investigação. Quanto mais rigoroso for o processo de investigação, maior será a credibilidade dos resultados. De acordo com as mesmas autoras, existem algumas características que definem o rigor de um estudo qualitativo, nomeadamente: (a) transparência – clareza da descrição do processo de investigação; (b) validade – precisão da representação dos dados; (c) comparabilidade – comparação de casos com vista à construção de preposições teóricas; e (d) reflexibilidade – influência do investigador. Para O'Reilly e Kiyimba (2015), a validade inclui ainda a credibilidade das inferências. Silverman (2014) identifica as duas formas de validação da investigação qualitativa: a triangulação e a validação por parte dos participantes. Este estudo contempla ambas, importando referir que a triangulação diz respeito a fontes e métodos de recolha de dados.

Por sua vez, Alsup (2013) utiliza outras três características para caracterizar o rigor de um estudo: (a) transferibilidade⁸ – descrição detalhada do processo de recolha e análise e dos resultados, permitindo que o estudo possa ser replicado; (b) confiabilidade – triangulação e constante comparação dos resultados; e (c) confirmatividade – disponibilização dos dados e dos produtos intermédios da análise. A transferibilidade e a confiabilidade incluem, respetivamente, a transparência e a comparabilidade referidas por Saumure e Given, sendo, no entanto, mais abrangente a perspetiva de Alsup. O'Reilly e Kiyimba (2015, p. 31) referem-se ao conceito de transferibilidade usando o termo

⁸ O'Reilly e Kiyimba (2015, p. 31) referem-se a este conceito usando o termo *fiabilidade* (*reliability*). Como este termo é utilizado na investigação quantitativa, neste trabalho optamos pela designação de Amado (2014) e Saumure e Given (2008).

fiabilidade (reliability). Como este termo é normalmente utilizado na investigação quantitativa, neste trabalho optamos pela primeira designação, que também é utilizada por Amado (2014) e Saumure e Given (2008).

Com uma perspetiva mais próxima à de Alsup (2013), Yin (2011) afirma que, para além de transparentes, os procedimentos de investigação devem ser metódicos e explícitos, baseando-se num conjunto de evidências. Esta conceção aproxima-se do conceito de validade de O'Reilly e Kiyimba (2015). Estes autores referem-se ainda às questões relacionadas com a generalização, adotando uma perspetiva próxima à de outros autores que se referem às questões do rigor da investigação (e.g., Flick, 2014a, 2014b; Maxwell & Chmiel, 2014), considerando que nas investigações qualitativas a generalização não tem o mesmo sentido dos estudos quantitativos, definindo-a como a representatividade dos resultados obtidos no contexto do fenómeno estudado.

Procurou-se que este trabalho refletisse todas estas características. Para isso, nesta segunda parte da tese, são descritos todos os procedimentos da investigação, nomeadamente, a explicitação de todo o processo de construção e planeamento da investigação e de análise dos dados recolhidos (Tuckman, 1994/2000; Vieira, 1999; Yin, 2003, 2011). Procurou-se ainda manter a imparcialidade na condução da investigação e a precisão das interpretações, tendo, para esse efeito, sido essencial o diário de bordo autorreflexivo que foi mantido pela investigadora. Contribuindo também para o estabelecimento de inferências fundamentadas, são apresentadas as evidências mais significativas por forma a evidenciar a linguagem própria dos participantes, uma vez que a linguagem é valorizada como representação da realidade. Estes procedimentos conferem, assim, rigor ao estudo.

Importa ainda referir que quando emergem várias perspetivas a partir da análise dos dados, estas são, em primeiro lugar, descritas individualmente e, depois, confrontadas entre si, dando destaque a casos contrários (*negative cases*), o que permite reforçar a credibilidade do estudo (Coutinho, 2014; Saumure & Given, 2008; Yin, 2011). A reflexividade da investigadora (e.g., May & Perry, 2014) não é ignorada e sempre que se considerar relevante, serão explicitadas as razões que a levaram a considerar determinadas inferências.

4. Questões Éticas

Durante a recolha e a análise de dados, existiram preocupações éticas. A ética e os valores (morais) são atributos comuns a todas as sociedades humanas, as dissimilitudes

ocorrem na natureza desses valores e na conceptualização dos mesmos (Preissle, 2008). De acordo com os artigos 1, 19 e 27 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (UN, 1948), todos os seres humanos têm direito à liberdade (incluindo a liberdade de opinião e expressão) e à proteção dos interesses morais e materiais associados a qualquer produção científica, literária e artística. Estes direitos, segundo Preissle (2008), devem ser respeitados, garantindo que todos os participantes de um estudo sejam tratados com justiça e equidade, tendo direito à privacidade, à confidencialidade e ao anonimato. De acordo com a mesma autora, as preocupações éticas inerentes a um estudo não se limitam às relações entre investigador e participante(s), estas devem estar presentes em todas as decisões que são tomadas no âmbito do estudo empírico, desde a formulação do problema de investigação até à apresentação dos resultados, ou seja, o desenho do estudo deve estar imbuído de integridade. Assim, segundo Watts (2008), os processos de recolha e análise de dados devem ser executados com retidão e imparcialidade. Esta integridade, de acordo com a mesma autora, caracteriza-se pela plena transparência por parte do investigador e pelo seu sentido de responsabilidade, rejeitando falsidades e dolos. Desta forma, para serem significativos, os processos éticos de investigação devem ser pragmáticos e responsivos, atentando às circunstâncias. Muitos destes princípios estão consagrados no documento que enquadra esta investigação, a Carta de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Deliberação n.º 453/2016).

Considerando o que foi abordado anteriormente, como parte do processo epistemológico, a investigadora obteve consentimento informado de todos os participantes e representou os seus pontos de vista com a maior precisão possível. Para além disso, foi garantido o anonimato e a confidencialidade, tendo sido alterados todos os nomes dos participantes. Estes foram informados dos objetivos do estudo, tendo a sua participação sido voluntária. Os dados recolhidos foram analisados e os resultados dessa análise foram disponibilizados aos participantes, de acordo com o que foi previamente combinado entre estes e a investigadora (Cf. Race, 2008; Watts, 2008). Ainda de notar que este estudo foi submetido para validação pelas Comissões de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Anexo 1) e da Dublin City University (Anexo 2), tendo sido aprovado por ambas (Anexos 3 e 4).

5. Participantes do Estudo

Os participantes centrais deste estudo são os nove EFP, quatro portugueses e cinco irlandeses. Atribuindo-lhes um papel mais secundário na investigação, as perceções dos

quatro supervisores cooperantes, quatro supervisores institucionais e dois docentes de IPP III e IV permitem triangular os discursos dos EFP.

Os dados que permitem a caracterização dos participantes foram recolhidos no início de cada entrevista, tendo sido criado um quadro (Quadro 8) para organizar a informação recolhida. Este quadro foi construído a partir das questões que foram colocadas aos participantes e que estão indicadas nos respetivos guiões de entrevista (Cf. Parte II, Capítulo II).

5.1. Estudantes Futuros Professores

Sofia tinha 23 anos e era licenciada em Biologia Ambiental e Terrestre com um *minor* em Geologia. Iniciou o MEBG no ano letivo 2014/2015 e não tinha qualquer experiência profissional.

Com 36 anos, Adriana iniciou o MEFQ em 2014. Esta participante era licenciada (pré-Bolonha) em Química e já tinha experiência profissional em centros de explicações.

Tendo também iniciado o MEFQ no ano letivo de 2014/2015, Daniel tinha 41 anos. A sua Licenciatura pré-Bolonha foi igualmente em Química. Este participante já tinha experiência profissional, tendo começado por fazer substituições no ensino público em 1999. Foi também nessa altura que começou a dar explicações. Nos dois anos anteriores à data da entrevista, Daniel lecionou a tempo inteiro no 3º Ciclo do Ensino Básico.

Rodrigo iniciou o MEFQ em 2013. Há data da entrevista tinha 44 anos e era licenciado em Engenharia Física Tecnológica e doutorado em Física. Durante o doutoramento lecionou na universidade e desde 2002 que exerce funções como vigário regional da *Prelature do Opus Dei*. Mais recentemente, em 2015, para além desta atividade, este participante começou a lecionar no 3º Ciclo do Ensino Básico.

Todos os participantes portugueses tinham apenas um supervisor cooperante e três supervisores institucionais – um de Educação e dois das respetivas áreas científicas. Contudo, normalmente, apenas o supervisor institucional observava as suas aulas. Nas aulas de IPP III do MEFQ, os supervisores das áreas da Física e de Química estavam, por vezes, presentes.

Quadro 8

Informações recolhidas nas entrevistas para a caracterização dos vários participantes

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	PARTICIPANTES			
		EFP	Supervisores Cooperantes	Docentes de IPP III e IV	Supervisores Institucionais
Percurso académico	Ensino Secundário	•			
	Licenciatura	•			
	Mestrado	•			
	Doutoramento	•			
	Formação académica		•	•	•
	Formação específica para supervisores cooperantes		•		
Percurso profissional	Sem experiência profissional	•			
	Estágio profissional	•			
	Formação profissional		•		
	Experiência profissional como docente	•		•	•
	Docência de IPP III e IPP IV			•	
	Outras experiências profissionais	•			
	Desempenho de funções de supervisão		•		•
	Número de estudantes supervisionados				•
	Desempenho de outros cargos ou funções		•		
	Módulos que leciona				•
Formação académica atual	Data de início	•			
	Ano curricular	•			
	Áreas de docência	•			
	Tempo de prática no ano letivo corrente	•			
	Número de supervisores cooperantes	•			

Sem qualquer experiência profissional, Andrea iniciou o BSE em 2013 e há data da entrevista tinha 21 anos. Quando terminar este programa de formação ficará habilitada a lecionar Ciências⁹, Matemática^{9,10} e Física¹⁰. Durante o seu último bloco de prática, Andrea tinha sete supervisores cooperantes.

Edgar tinha 23 anos e no seu último bloco de prática tinha três supervisores cooperantes. Este participante iniciou o BSE em 2012 e quando o concluir ficará habilitado a lecionar Ciências, Matemática e Química¹⁰. Edgar já tinha experiência profissional não docente.

Com 23 anos, Paula tinha experiência profissional não docente, tendo trabalhado, durante o Verão, como empregada de mesa e numa loja de roupa. Esta estudante iniciou o BSE em 2013 e após a sua conclusão fica habilitada a lecionar Ciências, Matemática e Química. No seu último bloco de prática, Paula tinha cinco supervisores cooperantes.

Tendo iniciado o PME no ano letivo de 2016/2017, Maria tinha 32 anos e era licenciada em ciências, tendo também uma pós-graduação na mesma área. Esta participante já tinha experiência profissional docente e não docente, tendo lecionado durante um ano, dado explicações e trabalhado durante quatro anos num escritório. Maria não tinha supervisores cooperantes, dado que estava a trabalhar na escola onde lecionou no âmbito da componente curricular prática, pelo que todas as turmas eram suas. Quando terminar o PME, esta participante fica habilitada a lecionar Ciências e Biologia¹¹ (as restantes áreas não serão divulgadas a pedido da própria participante).

Sem qualquer experiência profissional e com 27 anos, Xavier também iniciou o PME em 2016. Este participante tinha dois supervisores cooperantes e quando terminar o mestrado poderá lecionar Ciências e Biologia. Xavier não revelou as restantes áreas que poderia lecionar. Em termos de habilitações profissionais, o mestrando era licenciado em Ciências e doutorado em Biologia Celular e Molecular.

Os participantes do BSE estavam todos no 4º ano do programa de FIP. Os EFP do PME estavam no primeiro ano do mestrado. Todos os participantes irlandeses tinham dois supervisores institucionais: um da área educacional e outro da área científica. Ambos observam algumas das aulas dos EFP, mas em dias diferentes.

Apesar de se ter procurado que todos os EFP estivessem no último ano dos respetivos programas de FIP, isso não foi possível dado que, no caso do PME, apenas

⁹ Disciplina do Ensino Secundário Inferior (*Junior Certificate* na denominação original irlandesa)

¹⁰ Disciplina do Ensino Secundário Superior (*Leaving Certificate* na denominação original irlandesa)

¹¹ Disciplina do Ensino Secundário Superior (*Leaving Certificate* na denominação original irlandesa)

houve voluntários do primeiro ano, apesar dos esforços do coordenador deste mestrado. Contudo, é neste primeiro ano que estes EFP são avaliados em relação à sua formação em Ciências, pelo que a sua prática é focada nesta área, o que já não acontece no segundo ano. Para além disso, como estes EFP começam a sua prática logo no início do ano, acabam por ter um período sequencial de prática maior do que os dos restantes programas de formação. Deste modo, considera-se que os dados do PME podem ser comparados com os dos restantes programas de FIP.

5.2. Supervisores Cooperantes

Vera, supervisora de Sofia, tem uma Licenciatura em Ensino e um Mestrado em Didática das Ciências, ambos pré-Bolonha. Entre 1993 e 2003 lecionou na Escola Superior de Educação de Portalegre, tendo realizado supervisão de estágios. Depois, entre 2003 e 2010 trabalhou no Ministério da Educação. Há data da realização da entrevista, Vera era professora do Ensino Básico e Secundário numa escola pública da grande Lisboa, onde era coordenadora do programa de Promoção e Educação para a Saúde. No Instituto de Educação da Universidade de Lisboa já lecionou IPP I e exerce funções de cooperante desde 2010.

Tendo começado a exercer funções de supervisão em 2006/2007, ainda no modelo anterior de formação, como orientadora de estágio, Sandra é licenciada em Engenharia Química, tendo efetuado a sua profissionalização em serviço. Para além disso, tem também um Mestrado em Ensino das Ciências. Há data da realização da entrevista, Sandra era docente do Ensino Básico e Secundário numa escola pública da grande Lisboa, onde era Diretora de Turma, e supervisionava Adriana.

Sendo a supervisora de Daniel, Elsa é licenciada em Química e mestre em Didática das Ciências. Para além disso, concluiu o ano curricular do Doutoramento na mesma área. Há data da realização da entrevista, esta participante era Diretora Adjunta da escola da grande Lisboa onde lecionava. Tal como Sandra, Elsa já exercia funções de supervisão desde o ano letivo de 2006/2007, tendo sido orientadora de estágio no modelo anterior de formação.

Licenciado em Bioquímica e profissionalizado no Ensino da Física e da Química, Carlos era o supervisor cooperante de Rodrigo, tendo aquele sido o primeiro ano em que exerceu funções supervisivas. Há data da realização da entrevista, este participante era professor do Ensino Básico e Secundário e do *International Baccalaureate* numa escola privada da grande Lisboa.

Todos estes participantes referiram que não frequentaram nenhuma formação específica para serem cooperantes. Presume-se que seja considerado que, no decurso da sua formação e experiência profissionais, tenham adquirido competências adequadas ao exercício da função de supervisão.

5.3. Docentes de Iniciação à Prática Profissional III e IV

Aurora lecionava as aulas de IPP III e IV do MEBG desde o ano letivo de 2014/2015, tendo, por isso, acompanhado Sofia no ano letivo 2015/2016. Esta participante é licenciada em Ensino da Biologia e da Geologia, tem uma pós-graduação em Educação e Desenvolvimento e concluiu o ano curricular do Doutoramento em Didática das Ciências.

Tendo acompanhado Adriana, Daniel e Rodrigo, Olívia é licenciada em Ensino da Física e da Química, variante Química, mestre em Física para o Ensino e doutora em Didática das Ciências. Esta participante foi professora do Ensino Básico e Secundário entre 2002 e 2010, tendo interrompido o exercício destas funções durante parte do período em que esteve a realizar o doutoramento. Atualmente é Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

5.4. Supervisores institucionais

Omar é doutorado em Física atómica. Mais recentemente tem-se dedicado à investigação em Educação na área da Física e da Formação de Professores de Física. Este participante foi o supervisor institucional das áreas de docência de Andrea. Omar era ainda responsável pela leção de alguns dos módulos de Física do BSE.

Licenciado em Química e Matemática e doutorado em Química física, Alex desempenhava funções supervisivas há cerca de 10 anos. Este participante supervisionou Edgar.

Alice é licenciada em Física Aplicada e doutora em Física Experimental e Tecnologia. Esta participante já leciona no Ensino Superior desde 2000, tendo, neste período, vindo a focar a sua investigação na área STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática). Alice exerce funções supervisivas desde 2001 ou 2002 (não foi capaz de precisar) e supervisionou Paula no ano letivo em que se realizou a recolha de dados.

Sendo licenciado em Ensino das Ciências (BSE), nas áreas de Física e Química, e doutor em Educação na área da Química, David lecionou numa escola secundária antes de assumir funções como académico. Este participante supervisionava vários estudantes

do PME, mas nenhum dos que se voluntariou para este estudo. Neste mestrado, o participante leciona o módulo de metodologia das ciências, um módulo de microensino e um módulo de prática.

CAPÍTULO II

RECOLHA DE DADOS

Os dados necessários para dar resposta às questões de investigação formuladas na primeira parte do estudo foram sobretudo de tipo documental, embora tenham sido complementados por entrevistas formais e conversas informais com os participantes. Relativamente à segunda parte da investigação, por forma a compreender a evolução da constituição da identidade profissional dos EFP ao longo do ano letivo, a partir do contacto com a prática, dividiu-se a recolha de dados em três etapas. Na primeira etapa, que ocorreu no início do ano letivo, antes dos EFP iniciarem a PES, envolve a escrita de uma narrativa. A segunda etapa compreendeu as observações das aulas dos participantes portugueses no âmbito da PES, que, no caso irlandês, foi substituída por uma entrevista. Na terceira etapa foram realizadas entrevistas a todos os participantes (EFP, supervisores e docentes de IPP). No Quadro 9 estão esquematizadas estas três etapas. Cada uma delas será explorada de forma mais aprofundada nos pontos seguintes.

1. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

De acordo com Flick (2014b) existem dois tipos de dados: (1) os que resultam da aplicação de métodos científicos, como, por exemplo, as entrevistas e as narrativas escritas; e (2) os que resultam de ocorrências naturais, isto é, decorrem da observação de interações ou práticas profissionais, como as notas de campo. Neste trabalho recorreu-se aos dois tipos, tendo sido criados protocolos de recolha de dados (Cf. Creswell, 2013), que são descritos de seguida.

Quadro 9

Etapas de recolha de dados

ETAPAS		CASO PORTUGUÊS		CASO IRLANDÊS	
		Participantes	Dados	Participantes	Dados
1ª	Antes da Prática	EFP	Narrativas escritas	EFP	Narrativas escritas
2ª	Durante a Prática	EFP	Notas de campo (observação)	EFP	Narrativas orais (entrevistas)
3ª	Final da Prática	EFP	Narrativas orais (entrevistas) Narrativas escritas (Relatórios)	EFP	Narrativas orais (entrevistas) Narrativas escritas (Portefólios)
		Supervisores cooperantes Docentes de IPP III e IV	Narrativas orais (entrevistas)	Supervisores institucionais	Narrativas orais (entrevistas)

1.1. Narrativas.

Estudar a constituição da identidade profissional dos EFP implica o recurso a instrumentos metodológicos que permitam a “compreensão dos discursos produzidos pelos atores educativos no interior do espaço social que ocupam” (Mogarro, 2005, p. 11), atribuindo-se um lugar central à linguagem textual e oral. Neste estudo, os principais instrumentos de recolha de dados serão as narrativas. As narrativas são formas dialéticas de expressão do conhecimento prático pessoal onde as memórias e a imaginação se fundem, permitindo conhecer crenças e perceções dos EFP (e.g., Bruner, 2002; Craig, 2012; Flores, 2015; Ponte et al., 2001). Desta forma, as narrativas são vistas, neste trabalho, como instrumentos de análise do seu pensamento (Zabalza, 2002).

Os discursos plurais (nas suas diversas formas – oral e escrita) dos participantes permitem dar-lhes voz, uma vez que serão os próprios a construir narrativas sobre as dinâmicas inerentes às situações educativas por eles experienciadas (Mogarro, 2005). Estas narrativas (orais ou escritas) permitem a compreensão das experiências vividas pelos EFP e estimulam os mesmos a empenharem-se num processo crítico de reflexão orientada sobre as suas experiências, o que reflete a sua identidade profissional, como é referido por vários autores (e.g., Goodson, 2015; Izadinia, 2013). O uso de narrativas como método de recolha de dados confere, segundo Aristóteles (referido por Alsup, 2013, p. 51), rigor (*trustworthiness*) ao estudo, dado que estas se constituem como argumentos indutivos.

Quer para facilitar o diálogo entre a investigadora e os participantes, quer para nortear o discurso narrativo dos mesmos, foram previamente construídos guiões. Estes

guiões funcionaram como linhas abertas de orientação do discurso escrito e oral, procurando atribuir um elevado grau de liberdade à articulação dos discursos por parte dos participantes. Todos estes guiões foram construídos pela investigadora e validados por investigadores externos, procedimento que confere credibilidade ao estudo.

2.1.1. Narrativas escritas.

Tendo como objetivo compreender as representações profissionais dos EFP, criou-se um protocolo orientador para a escrita das narrativas iniciais (antes da prática). Este protocolo (Anexo 5) fundamenta-se na revisão de literatura descrita no Capítulo III do Enquadramento Teórico e Normativo deste trabalho e, em especial, na obra de Alsup (2013) e na investigação realizada por Chong e Low (2009) e Flores (2014a). As questões que foram entregues aos EFP visavam a compreensão das dimensões representacional e motivacional da sua identidade profissional, de acordo com a perspetiva de Nascimento (2007).

Foi pedido aos EFP que encarassem as questões como linhas orientadoras, mas que estruturassem a sua narrativa de forma completamente livre. Os EFP portugueses seguiram esta indicação, embora, na sua maioria, não se tenham alongado muito nos seus discursos (Cf. Anexos 6 a 9). Por sua vez, os EFP irlandeses limitaram-se a responder às questões e foram extremamente sintéticos, tendo-se limitado a discriminar tópicos de resposta (Cf. Anexos 10 a 14).

No caso português, foi a própria investigadora que entregou os protocolos aos EFP, tendo-lhes explicado o objetivo da investigação e reforçado a ideia de que a narrativa devia ser sob a forma de um texto livre. Estes EFP escreveram as narrativas em casa, no seu tempo livre. Apesar de não serem muito extensas, estas narrativas foram escritas seguindo estas indicações. Importa ainda referir que um dos EFP portugueses (Daniel) solicitou que a sua narrativa fosse oral em vez de escrita devido à sua falta de tempo. Assim, a transcrição dessa narrativa substitui, neste caso, a narrativa que o participante deveria ter escrito (Cf. Anexo 8).

No caso dos EFP irlandeses, para evitar uma deslocação adicional da investigadora à Irlanda, foram os próprios coordenadores dos programas de FIP que entregaram os protocolos aos EFP. Apesar de os protocolos frisarem que a narrativa deveria ser livre, presume-se que os coordenadores não tenham enfatizado essa questão, pelo que as narrativas estão escritas sob a forma de tópicos. Como a escrita destas

narrativas foi realizada no decurso de aulas lecionadas pelos coordenadores, infere-se que os EFP as tenham escrito com alguma pressa e sem o esperado processo reflexivo.

2.1.2. Narrativas orais: Entrevistas.

Afonso (2014) e Bogdan e Biklen (1991/1994) caracterizam a entrevista como uma interação verbal intencional, que se desenrola a partir de questões orientadoras do discurso, cujo objetivo é recolher informações (opiniões e representações) que permitam a compreensão dos significados construídos pelos entrevistados. Neste sentido, a dimensão narrativa também esteve presente nas entrevistas, situando-se numa zona de fronteira entre uma e outra modalidade de recolha de dados. Assim, no decurso de entrevistas formais semiestruturadas, foram recolhidas narrativas orais dos EFP, dos seus supervisores e de docentes da componente curricular prática. Os guiões destas entrevistas são apresentados nos Anexos 15 a 24. Os guiões das entrevistas que foram realizadas aos participantes portugueses (Anexos 15 a 17) foram estruturadas segundo blocos temáticos, objetivos, questões fundamentais e tópicos ou questões orientadoras (que permitem o aprofundamento das questões fundamentais), de acordo com o que é sugerido por Amado (2014, p. 214) e A. Estrela (1994, p. 343).

Os guiões das entrevistas realizadas aos participantes irlandeses (Anexos 18 a 24) são maioritariamente traduções dos guiões portugueses, ainda que tenham algumas questões diferentes para atender às especificidades da formação na Irlanda. Importa mencionar que apesar de ter sido construído um guião para entrevistar os supervisores institucionais do PME (Anexo 23) este não foi utilizado devido às restrições impostas pela DCU (estas restrições são explicitadas mais à frente no tema relativo ao Acesso ao Campo). Ao contrário dos portugueses, os guiões irlandeses não foram estruturados segundo a estrutura proposta por Amado e A. Estrela porque se percebeu que essa não é uma prática comum naquele país, tendo-se optado por se simplificar o guião, transformando-o numa listagem de questões, abdicando-se dos blocos temáticos e dos objetivos. Apesar de não terem sido traduzidos, os objetivos gerais e específicos das entrevistas são idênticos em ambos os casos.

As questões das entrevistas foram construídas com base nos resultados do estudo de mestrado realizado pela investigadora (que funcionou como um estudo piloto; F. Rodrigues, 2013), de acordo com as questões desta investigação e a revisão da literatura. As questões relacionadas com a identidade profissional fundamentaram-se particularmente nas investigações conduzidas por Alsup (2013) e Timoštšuk e Ugaste

(2010, 2012), procurando-se a compreensão das diferentes dimensões da identidade profissional identificadas por Nascimento (2007) e outros autores. De referir que nos guiões das entrevistas realizadas aos EFP foram incluídas as mesmas questões das narrativas iniciais para se tentar compreender a evolução das perceções dos EFP ao longo do ano letivo. No caso das entrevistas realizadas aos EFP portugueses foram ainda incluídas questões sobre os desempenhos observados pela investigadora. Isto permitire a triangulação de parte da entrevista com parte das observações. Para além disso, as questões relacionadas com a caracterização das suas intervenções ou dos seus desempenhos também permitem facilitar a compreensão das observações (Borich, 2015).

Dado que nenhum discurso pode ser considerado como a derradeira versão dos acontecimentos, é importante dar atenção aos diferentes discursos e perspetivas acerca de uma mesma situação (Mogarro, 2005). Por isso, também contribuindo para a triangulação dos dados, incluem-se, nesta investigação, as perceções dos supervisores e docentes da componente curricular prática acerca da construção da identidade profissional dos seus estagiários e o modo de funcionamento da FIP.

Os discursos orais dos participantes durante as entrevistas foram gravados. Estas gravações foram integralmente transcritas, pelo que as transcrições (Anexos 25 a 47) funcionam como representações da linguagem oral dos participantes (Cf. Kowal & O'Connell, 2014). No caso das entrevistas portuguesas, foram apenas necessárias duas rondas de transcrição, a primeira permitiu transcrever a maior parte dos discursos dos entrevistados e a segunda centrou-se na correção de pormenores e na indicação de pausas, sons e tom de voz. No caso das entrevistas irlandesas foram necessárias três rondas de transcrição, dado que o inglês não é a língua materna da investigadora e os participantes falaram bastante depressa, havendo, inclusivamente, algum áudio com bastante ruído de fundo, o que dificultou a transcrição. O facto de se terem realizado várias rondas permite garantir que as transcrições estão tão próximas quanto possível daquilo que foi proferido pelos participantes. Optou-se por se manter as transcrições na língua original em que foram realizadas as entrevistas porque, como afirmam Esin, Fathi e Squire (2014), as nuances de uma língua podem perder-se na tradução. Para além disso, manter as transcrições na língua original enfatiza ainda mais o carácter internacional deste estudo (Cf. Roulston, 2014).

As transcrições foram enviadas por email aos participantes para validação, tendo sido feitos pequenos ajustes às mesmas sempre que solicitado. Como o discurso falado é complexo, é importante adequar o sistema de notação das transcrições aos objetivos e

métodos de investigação (Cf. Kowal & O’Connel, 2014). Por isso, na parte introdutória de cada transcrição é explicitada a simbologia utilizada. Ainda nessa introdução são descritos pormenores acerca das condições de realização das entrevistas.

Para além destas entrevistas formais, existiram algumas entrevistas informais sob a forma de conversação (Amado, 2014), nomeadamente com os EFP portugueses e os coordenadores dos programas de FIP irlandeses. Este tipo de entrevistas também serão designadas, ao longo deste trabalho, por *conversas informais*. Em ambos os casos foram registadas algumas notas de campo a posteriori. No caso português, estas entrevistas informais ocorreram, sempre que possível, no final das observações das aulas dos EFP, pelo que o seu registo foi efetuado nos documentos que contém as notas de campo (Anexos 49 a 52). No caso irlandês, as notas não foram digitadas, pelo que se encontram no seu formato original (Anexo 53).

Importa ainda referir que a opção pela entrevista aos docentes de IPP e não aos supervisores institucionais relaciona-se com o facto de serem os docentes que mais de perto acompanham os EFP durante a IPP. Não se entrevistam coordenadores dos mestrados portugueses por já se conhecer bem a realidade, pois esta já havia sido estudada no âmbito do mestrado.

1.2. Observações.

Nas palavras de Avraamidou (2014), “research on teacher identity must go hand in hand with research that examines how identity is enacted in classroom settings” (p. 169). Portanto, as observações permitem verificar como os EFP personificam a sua identidade profissional em sala de aula. Para além disso, a observação de situações reais permite a interpretação dos comportamentos observados (A. Estrela, 1994). De acordo com Afonso (2014), a utilidade da observação relaciona-se precisamente com o facto de esta não estar “condicionada pelas opiniões e pontos de vista” dos participantes, como ocorre nas narrativas (p. 98). Contudo, por mais isento que este tente ser, a observação está sempre subordinada às lentes pessoais do observador, sendo, por isso, subjetiva, reconhecendo-se a inevitabilidade da reatividade do mesmo (Borich, 2015; Hodson, 2015; McKechnie, 2008b). Para reduzir esta subjetividade torna-se importante a construção prévia de protocolos de observação (Lockyer, 2008).

Foram observadas: (a) aulas lecionadas pelos EFP portugueses; (b) reuniões formais e informais pós-aula; e (c) aulas de IPP III e IPP IV. Optou-se por observações diretas, naturalistas não estruturadas por se considerar a observação estruturada mais

limitativa (McKechnie, 2008a, 2008b; Thomas, 2011; Yin, 2014). Todavia, devido às características do contexto educativo, nomeadamente, a rapidez da sequência de eventos que ocorrem numa sala de aula, torna-se importante delinear protocolo de observação, isto é, um plano de trabalho que norteie a investigação (e.g., Afonso, 2014; Borich, 2015; Creswell, 2013). Neste trabalho, os protocolos foram definidos a partir da problemática em estudo. Assim, no caso das aulas lecionadas pelos EFP, o principal objetivo foi descrever os desempenhos dos EFP em contexto de sala de aula. Para o efeito, delimitou-se o campo de observação (A. Estrela, 1994; Ritchie, Lewis, Nicholls & Ormston, 2014) aos seguintes aspetos: (a) disposição do espaço educativo; (b) deslocações dos EFP no decurso das aulas; (c) gestão de sala de aula; (d) estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas; e (e) interações com os alunos. As observações das reuniões formais e informais pós-aula focaram-se nas reflexões dos EFP sobre os seus desempenhos, procurando-se compreender as suas perceções acerca dos mesmos. No caso das aulas de IPP III e IPP IV, procurou-se descrever as principais situações educativas, dando-se particular atenção aos momentos em que os EFP refletem sobre as suas intervenções. Ainda como parte do protocolo, definiu-se previamente o plano das observações para as aulas lecionadas pelos EFP e para as aulas de IPP III e IV. Este plano está representado no Quadro 10. Não foi definido um plano para as reuniões, uma vez que não se sabia a priori quantas seriam, quando ocorreriam, nem a sua duração.

As notas de campo que resultaram das observações foram, numa primeira instância, escritas à mão, tendo sido, posteriormente digitadas e completadas. Tentou-se que este processo fosse efetuado durante as 48 horas seguintes a cada observação, de acordo com o que é recomendado por Borich (2015). O processo de digitação permitiu uma reflexão sobre o que foi observado, tendo sido formuladas algumas questões à margem (em coluna própria; Cf. Anexos 49 a 53). Assim, estas notas de campo incluem descrições detalhadas das situações educativas, notas analíticas da observadora (nomeadamente sob a forma de esquemas representativos do espaço educativo e das principais movimentações do EFP) e reflexões subjetivas (Richie et al., 2014).

Importa ainda referir que as observações de cada participante foram numeradas sequencialmente, independentemente de terem sido realizadas em IPP III ou IPP IV, ou seja, no caso dos participantes do MEFQ, em que houve uma observação que correspondeu à última intervenção da IPP III, esta foi considerada a primeira observação. Neste caso, a segunda e restantes observações das intervenções destes participantes já ocorreu no âmbito da IPP IV e da unidade didática que estes EFP construíram. No caso

do MEBG, todas as observações ocorreram nas intervenções realizadas no âmbito da IPP IV.

Quadro 10

Plano das observações

INVESTIGAÇÃO	Local		Escolas Cooperantes	Universidade de Lisboa
	Foco		Aulas dos EFP	Aulas de IPP III e IPP IV
	Objetivo		Descrever os desempenhos dos EFP	Descrever os principais momentos das aulas, particularmente reflexões dos EFP
OBSERVAÇÃO	Grau de participação do observador		Não participante	Não participante
	Duração da observação	Número de observações	8 aulas de cada EFP	26 aulas de IPP III e IPP IV do MEBG e MEFQ
		Tempo total por observação	Variável (depende das escolas cooperantes)	180 minutos (duração de cada aula)
		Tempo parcial por observação	Períodos de 5 minutos Este intervalo pode ser maior ou menor consoante a dinâmica das aulas	Indefinido (descrevem-se apenas as situações mais importantes para a investigação)

Para melhor se compreenderem algumas tomadas de decisão e alguns desempenhos dos EFP, estas questões que derivaram de reflexões da observadora foram agrupadas e sintetizadas, tendo sido colocadas aos mesmos, quer em conversas informais, quer nas entrevistas formais que foram realizadas. Desta forma foi possível compreender os significados que os participantes atribuem às diferentes situações educativas.

As notas de campo foram cedidas aos participantes, tendo alguns deles sentido a necessidade de justificar alguns dos seus desempenhos em conversas informais com a investigadora. As notas relativas a estas considerações estão também incluídas nos documentos das notas de campo, estando devidamente diferenciadas.

Existiram algumas dificuldades sentidas durante as observações das aulas lecionadas pelos EFP. A primeira prendeu-se com o facto de algumas das intervenções ocorrerem em horários semelhantes (Cf. Anexo 55). Teve de haver, por isso, uma gestão das observações realizadas, não tendo sido possível observar todas as intervenções de todos os EFP. Conseguiu-se, contudo, observar pelo menos oito aulas de cada EFP¹².

¹² No caso de um dos EFP (Rodrigo) foi possível observar nove aulas. Optou-se por incluir as nove aulas na análise porque a duração das aulas deste EFP era menor do que as dos restantes.

Uma outra dificuldade diz respeito à complexidade das situações educativas e ao facto de, apesar de se ter definido a priori um protocolo de observação, haver sempre tendência a querer observar “tudo”. Houve, por isso, um esforço para cingir as observações e os registos ao que estava estipulado no protocolo. Em terceiro lugar, foi difícil observar e registar simultaneamente. Quando se construiu o protocolo, e de acordo com a literatura, ponderou-se a hipótese de apenas se tomarem notas imediatamente após a observação, mas, dada a problemática do estudo e o número limitado de observações, considerou-se que se perderiam muitos pormenores importantes. Finalmente, devido ao menor domínio, por parte da investigadora, da linguagem científica da Física e da Química, relativamente à Biologia e Geologia, foi mais difícil acompanhar as aulas lecionadas pelos EFP do MEFQ.

Relativamente às aulas de IPP III, foram observadas 9 aulas no MEBG e 15 no MEFQ. Esta disparidade no número de aulas deve-se ao facto de as aulas do MEBG terem funcionado em regime tutorial devido ao reduzido número de EFP inscritos neste mestrado. Por este motivo, não foram observadas quaisquer aulas de IPP IV do MEBG, dado que as mesmas foram substituídas por reuniões informais que ocorreram sempre que a participante deste mestrado sentiu necessidade. No caso do IPP IV do MEFQ, foram observadas duas aulas, tendo as restantes funcionado da mesma forma que as do MEBG.

1.3. Documentos escritos.

De acordo com Flick (2014b) e Silverman (2014), podem existir dois tipos de documentos numa investigação: (1) documentos pré-existentes; e (2) documentos produzidos propositadamente para a investigação. Neste estudo, estão presentes os dois tipos de documentos. As narrativas escritas da Etapa 1 e as narrativas orais (recolhidas sob a forma de entrevistas) enquadram-se no segundo tipo de documentos. As reflexões finais dos EFP, a legislação e os documentos institucionais enquadram-se no primeiro tipo. Neste trabalho, utiliza-se a palavra *documento* para designar os documentos pré-existentes, sendo os restantes denominados por narrativas.

Os documentos institucionais recolhidos (Anexos 55 a 64) compreendem os programas das unidades curriculares (no caso português, as Fichas das Unidades Curriculares) e módulos (no caso irlandês, Especificações Modulares – *Module Specifications*) e outros documentos institucionais que regulam a formação (e.g., estatutos, regulamentos, *handbooks*, etc.). A maior parte destes documentos estava disponível nos sítios das respetivas instituições. Contudo, os *handbooks* institucionais

(Anexos 59 e 60) que regulam os programas de formação irlandeses foram cedidos pelos respetivos coordenadores. No caso das Especificações Modulares (Anexos 63 e 64), apesar de estas estarem disponíveis online, o acesso teve de ser feito através de um *link* próprio que também foi disponibilizados pelos coordenadores.

As reflexões finais dos EFP sobre a prática de ensino supervisionada (Anexos 65 a 73) são parte integrante dos seus portefólios (no caso irlandês) e relatórios profissionais (no caso português), fazendo parte da sua avaliação. No caso irlandês, existem diretrizes bastantes específicas para a escrita destas narrativas, devendo as mesmas ser apresentadas em formulário próprio, cujos campos têm número máximo de palavras (Cf. Anexo 74). No caso português, foram também dadas oralmente algumas indicações aos EFP do MEFQ para a escrita das suas reflexões, mas estas são livres em termos de forma e número de palavras. Relativamente ao MEBG, as reflexões são completamente livres, não existindo qualquer tipo de diretrizes para a sua elaboração.

A análise de documentos profissionais (nomeadamente, portefólios, diários, relatórios, etc.) permite compreender cronologicamente o processo de negociação da identidade profissional dos EFP que resulta da interação entre o Eu e os outros atores educativos que são enunciados na sua escrita reflexiva (Arvaja, 2016; Aveling et al., 2015). Desta forma, inicialmente tinha-se ponderado efetuar também a análise das planificações e outros materiais elaborados pelos EFP, uma vez que estes documentos são, de acordo com Forbes e Davies (2012), um suporte importante da prática profissional de futuros e jovens professores. Apesar de se reconhecer a importância destes documentos e de os mesmos terem sido recolhidos, devido ao elevado número de dados fornecidos pelos restantes instrumentos, optou-se por não se efetuar a análise sistemática dos mesmos. Reconhece-se, no entanto, que eles contribuíram para a análise global dos dados analisados nos restantes documentos.

1.4. Diário da investigadora.

Vários autores consideram que, num estudo qualitativo, o investigador é o principal instrumento de recolha de dados, pois é ele que, no final, confere significado aos dados recolhidos, através da sua interpretação, estabelecendo asserções (Afonso, 2014; Maxwell, 2013; Stake, 2012; Yin, 2011). Há ainda autores que percecionam o investigador como um co-construtor de dados (Lindqvist et al., 2017). Num caso ou noutro os dados são desprovidos de validade se não forem seguidos os procedimentos metodológicos adequados ao estudo.

Nesta investigação adota-se a primeira perspetiva. Neste sentido, a investigadora manteve um diário de bordo (Yin, 2011) durante todas as etapas do estudo empírico. “Na sua formulação narrativa, o *diário* é um relato de acontecimentos e de experiências (...), narrados (...) por quem os viveu” (Reis, 2018, p.85). No diário da investigação foram descritos os acontecimentos e as interpretações (da investigadora) acerca das várias situações que se revelaram dignas de destaque. Este diário acabou também por ser, ele próprio, um instrumento de recolha de dados, embora não assuma, neste estudo, o destaque descrito por Yin. Este diário da investigação é importante porque contribui para o estabelecimento das inferências que são descritas na narrativa de explicitação e discussão dos resultados.

2. Acesso ao campo.

São vários os autores que reconhecem os desafios do acesso ao campo de estudo (e.g., Creswell, 2013; Rodrigues & Mogarro, 2016), nomeadamente, conseguir as autorizações necessárias, convencer os sujeitos a participarem no estudo, construir uma relação de confiança com os participantes, etc. De seguida explicam-se os procedimentos seguidos para obter autorização para a recolha dos dados nas instituições seleccionadas.

2.1. Caso português.

No caso da IES portuguesa, o processo de acesso ao campo foi simples, tendo apenas sido necessário contactar as coordenadoras dos mestrados que se pretendiam estudar, tendo ambas prontamente dado parecer favorável à realização do estudo. Assim, em Setembro de 2015, iniciaram-se os contactos com os mestrandos destes programas de FIP, que aceitaram em participar no estudo nesse mesmo ano letivo.

Por sua vez, os pedidos de observação de aulas foram, em primeiro lugar, feitos aos EFP que aceitaram participar no estudo e, depois, aos supervisores cooperantes, por intermédio das coordenadoras dos programas de FIP. Foi ainda através destas coordenadoras que se solicitou a colaboração dos supervisores cooperantes para a realização de uma entrevista no final da PES, tendo todos respondido afirmativamente. As professoras responsáveis pela IPP também consentiram a observação das suas aulas e a participação numa entrevista.

2.2. Caso irlandês.

A escolha de uma IES estrangeira num país de língua inglesa relaciona-se com a facilidade de compreensão dessa língua por parte da investigadora. Como o objetivo inicial também envolvia a observação de aulas dos EFP estrangeiros, não se pensou noutros países, uma vez que a experiência de observação de aulas na Universidade de Malmö, na Suécia, no âmbito do mestrado (F. Rodrigues, 2013) mostrou que o desconhecimento da língua impede uma observação de qualidade.

Inicialmente pretendia-se que a IES estrangeira se situasse na Inglaterra. Assim, no final de Fevereiro de 2015, iniciaram-se contactos para o acesso ao campo. Antevendo-se que seria mais difícil o acesso ao campo numa IES estrangeira, começou-se por contactar uma professora aposentada que havia feito carreira no ensino superior em Inglaterra. Contudo, os pedidos de acesso realizados por intermédio dessa professora foram recusados. Por intermédio de uma colega de doutoramento, conseguiu-se o contacto de um professor de uma IES inglesa e, em Março de 2015 dialogou-se por email com esse professor, mas esta opção tornou-se inviável devido ao valor de propina solicitado.

Consequentemente, fez-se uma pesquisa na internet, em *sites* institucionais, de outras IES do Reino Unido que ofereciam, na sua oferta formativa, cursos de FIP de ensino secundário na área das ciências. Algumas destas instituições foram sugeridas pela orientadora deste trabalho, ou por outros professores do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL), com quem se foi, ao longo do tempo, discutindo o progresso da investigação; outras ainda foram sugeridas pelas próprias IES contactadas. Entre os dias 21 de Abril e 16 de Maio de 2015 foram contactadas as instituições de ensino superior (escocesas, inglesas e irlandesas) que resultaram desta pesquisa. Das oito instituições contactadas, três responderam positivamente, duas negativamente e as restantes nunca chegaram a responder.

Todavia, no início de Junho desse ano houve, no IEUL, uma reunião com todos os parceiros do projeto ONTP¹³ (projeto sobre o período de indução). Neste âmbito conheceram-se os professores que estavam a representar a IES finlandesa. Na sequência desta conversa, uma das professoras propôs que a recolha de dados fosse efetuada na Finlândia, tendo sido assegurado que todas as pessoas falavam inglês e que havia mesmo cursos em inglês, pelo que não existiriam constrangimentos linguísticos na recolha de

¹³ Programa de apoio para o desenvolvimento da excelência e confiança de professores recém-formados.

dados. Face a este convite, e sabendo que a Finlândia é um país de referência ao nível da educação na Europa, decidiu-se que se deveria aproveitar a oportunidade e realizar, nesse país, a recolha de dados. Neste sentido, foram contactadas as instituições irlandesas escocesas que haviam dado respostas favoráveis, informando-as da impossibilidade de recolha de dados nessas mesmas instituições.

Dado que Junho e Julho são meses de férias na Finlândia, foi necessário esperar até ao início de Agosto para começar a negociar o acesso ao campo. No início todas as decisões eram tomadas pela professora que havia feito o convite para a recolha de dados. Contudo, a dada altura, esta professora informou que as negociações deveriam prosseguir diretamente com o Diretor do Departamento de Formação de Professores da IES. Uma vez que a referida professora se tinha voluntariado para supervisionar a recolha de dados na instituição finlandesa, no início de Agosto, tentou-se negociar com ela uma data para iniciar a primeira etapa da recolha de dados. No entanto, todas as datas propostas foram delicadamente rejeitadas, nunca tendo sido sugerida nenhuma data alternativa por parte da IES finlandesa. Para além disso, durante este período de negociação, foram levantados vários obstáculos, incluindo linguísticos. Assim, após ponderada reflexão, decidiu-se desistir de tentar recolher os dados nesta instituição.

Em resposta aos emails enviados desistindo da recolha de dados nas IES irlandesas e escocesas, que tinham inicialmente aceitado colaborar com a realização do estudo, uma das instituições (a escocesa) mostrou abertura para retomar as negociações mais tarde, caso se desejasse. Assim, devido ao sucedido, resolveu-se retomar o contacto com esta instituição em Agosto de 2015, tendo a mesma voltado a responder favoravelmente, em Setembro. Contudo, foram expressas algumas preocupações relativamente ao facto da participação no estudo poder sobrecarregar os EFP. Apesar de se ter garantido que o estudo não interferiria com a formação dos EFP, nunca mais se obteve nenhuma resposta desta instituição.

Em Outubro, por intermédio de professores do IEUL, contactaram-se mais duas IES, uma inglesa e outra irlandesa. A resposta não foi favorável por parte da instituição inglesa, mas foi favorável por parte da instituição irlandesa, a Dublin City University (DCU). Devido à longitudinalidade do estudo e à consequente necessidade de se começar a recolha de dados no início do ano letivo, adiou-se a recolha de dados para o ano letivo 2016/2017. Desta forma, em Março de 2016 começaram-se a delinear, em conjunto com a IES irlandesa, os passos a seguir para garantir que a recolha de dados poderia começar em Setembro desse ano.

Após vários contactos via email, em Junho de 2016, a investigadora deslocou-se à referida instituição para reunir pessoalmente com a pessoa de contacto. A reunião com as duas responsáveis pelo BSE de Ciências decorreu no dia 15 de Junho, no campus da universidade. Nesta reunião discutiu-se o projeto e o desenho da investigação, assim como a proposta de trabalho, verificando-se o que poderia ser ou não exequível. Nesta reunião foi-me explicado que seria muito complicado observar os EFP, porque mesmo que se conseguissem obter todas as autorizações necessárias (Comissão de Ética da DCU, diretores das escolas onde se realiza a PES e participantes do estudo), por razões éticas, a mesma pessoa só poderia ser observada uma vez a cada três semanas.

Verificou-se, assim, que não seria exequível realizar observações nesta realidade, porque foi esclarecido que, mesmo observando a mesma pessoa no mesmo dia da semana, três semanas depois, não haveria garantia de ver essa pessoa a lecionar o mesmo grupo de alunos. Concluiu-se, então, que mesmo que se conseguissem as autorizações necessárias, os dados obtidos não seriam comparáveis, dado que não seria possível determinar quais os fatores observáveis que eram inerentes ao sujeito observado e os que eram inerentes ao contexto (faixa etária, grupo de alunos, etc.). Face a esta situação, decidiu-se que, no caso irlandês, a observação de aulas seria substituída por uma entrevista aos EFP. Ficou ainda definido que o estudo seria conduzido nos programas que seguem o modelo integrado (BSE) e nos que seguem o modelo sequencial (PME) de formação. Assim, no âmbito desta viagem, foi-me apresentado o responsável pelo PME que se disponibilizou a ajudar com o que fosse necessário. Estes três professores, que ficaram responsáveis pelo meu trabalho na DCU, disponibilizaram-se para contactar os potenciais participantes EFP, uma vez que tinham aulas com eles, e para lhes pedirem que escrevessem a narrativa correspondente à primeira etapa de recolha de dados, tendo sido por seu intermédio que foram recolhidos os consentimentos dos participantes e as narrativas iniciais. Foi também através dos coordenadores dos programas de FIP que se contactaram os supervisores institucionais para a realização de uma entrevista no final da PES. Contudo, já no decurso da recolha dos dados, foram impostas algumas restrições à investigadora relativamente ao que tinha sido inicialmente combinado. A coordenadora dos estágios do PME não permitiu que fossem entrevistados os supervisores institucionais dos EFP que participaram no estudo, tendo invocado questões éticas, apesar da investigação ter sido aprovada pela Comissão de Ética da DCU. Estas restrições obrigaram a alterações ao desenho inicial da investigação, de forma a responder aos problemas sentidos sem comprometer a validade do estudo. A diversidade de métodos,

participantes e fontes de informação contemplados na investigação permitiu colmatar as dificuldades e manter o rigor que desde o início se quis inculcar a este trabalho.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS DADOS

A análise qualitativa de dados é um processo iterativo que pressupõe a codificação e interpretação de materiais (textos ou imagens), procurando revelar o significado implícito e explícito das várias dimensões e representações contidas nos dados, sendo o seu objetivo final a construção de preposições teóricas a partir da comparação dos dados e das respectivas inferências (Flick, 2014a, 2014b). Assim, os principais objetivos da análise qualitativa de dados são: (1) descrever os fenómenos em estudo; (2) comparar os diferentes casos, identificando semelhanças e diferenças; (3) explicar as diferenças encontradas; e (4) procurar a construção de preposições teóricas sobre o fenómeno em estudo. Esta abordagem permite reduzir a quantidade e a complexidade dos dados, focando e limitando a análise aos aspetos que são relevantes para responder à questão de investigação (Schreier, 2012). Para isso, os dados são segmentados e codificados, através de um processo de recorte, descontextualização e recontextualização que substitui a continuidade original dos dados (Amado, 2014; Maxwell & Chmiel, 2014). Vários autores (e.g., Silverman, 2014; Yin, 2018) referem que deste processo resulta perda de informação, sendo esta uma das principais críticas que é tecida a esta abordagem. Contudo, Schreier (2012), reconhecendo também esta potencial perda de informação, afirma que a perda que existe a um nível mais micro transforma-se num ganho a um nível macro, dado que a comparação inter-casos se constitui como uma forma de produção de nova informação. Esta comparação é conseguida a partir do confronto das categorias do quadro de análise.

Amado (2014) afirma que há autores (já referidos anteriormente neste trabalho) que consideram a análise de conteúdo como um instrumento, outros como uma técnica e ainda outros como um método. Esteves (2006a), opta por defini-la como um conjunto de técnicas. Neste trabalho segue-se primordialmente o método de análise qualitativa de conteúdo descrito por Schreier (2012). De acordo com a autora, este método permite a descrição sistemática do significado do dados, envolvendo as seguintes fases: (1) escolha da questão de investigação; (2) seleção do material; (3) construção de quadros de análise; (4) divisão dos dados em unidades de registo; (5) teste do quadro de análise, através de codificação dupla; (6) avaliação do quadro de análise; (7) codificação de todo o material; (8) transformação da informação para a elaboração do caso; e (9) Interpretação e apresentação dos resultados.

Devido às características complexas, holísticas, contextuais e subjetivas dos significados dos fenómenos investigados, na maior parte da análise estão ausentes as contagens, que são uma característica estruturante das perspectivas de análise qualitativa definidas, por exemplo, por Bardin (2011), Krippendorff (2011) e Silverman (2014). Toma-se esta opção porque o facto de um determinado aspeto estar referido apenas uma vez no texto não significa que esse aspeto seja menos importante do que outros que são mencionados mais vezes (Schreier, 2012). Para além disso, as unidades de registo codificadas numa determinada subcategoria ou indicador podem representar visões contraditórias de um mesmo fenómeno e utilizando-se contagens pode-se construir uma visão geral mas correr o risco de se perderem de vista os significados dos dados (Creswell, 2013).

De acordo com Schreier (2012), os quadros de análise funcionam como filtros, isto é, como formas de estruturar os dados, permitindo, a partir das suas categorias e subcategorias, diferenciar os significados dos dados face às questões de investigação. Estes quadros de análise carecem de descrição, não só porque as categorias representam uma segmentação artificial de situações educativas que ocorreram de forma sequencial e que podem ser interpretadas de várias formas, mas também porque muitas vezes as fronteiras entre as diferentes categorias são difusas, uma vez que estas estão normalmente todas relacionadas entre si. Devido à complexidade dos processos educativos e dos processos de criação de quadros de análise, os nomes das categorias, subcategorias e indicadores são aqueles que melhor expressam essa complexidade. Assim, é necessário explicitar o que se entende por cada uma das categorias e subcategorias dos quadros de codificação para que estes sejam claros. Isto permite não só garantir a validade do

trabalho de codificação e análise que é realizado pelo investigador, mas também explicitar os significados atribuídos para que todos os compreendam.

Os quadros de análise foram testados através de dupla-codificação, isto é, durante o processo de construção dos quadros de análise, algumas partes dos dados foram codificadas mais do que uma vez em momentos diferentes, tendo ambos os momentos de codificação sido posteriormente comparados. A análise das discrepâncias encontradas permitiu identificar pontos a melhorar e clarificar a definição das categorias. De acordo com Schreier (2012), este procedimento permite garantir a fiabilidade do quadro de análise.

Devido à complexidade inerente às situações educativas, por vezes é difícil segmentá-las em unidades de registo, não sendo esta segmentação simples ou linear. No entanto, na codificação cumpriu-se a regra da unidimensionalidade e da exclusividade mútua, ou seja, cada categoria compreende apenas um aspeto dos dados e as unidades de registo contidas nas subcategorias de uma mesma categoria são mutuamente exclusivas (Amado, 2014; Schreier, 2012). Cumpriu-se também a exaustividade, tendo sido codificados todos os segmentos de material relevantes, e a saturação no caso dos quadros de análise indutivos (dado que no caso dos quadros dedutivos esta regra não se aplica). Todos os quadros de análise que foram utilizados são explanados de seguida. Muitos dos indicadores são explicados em detalhe, no entanto, sempre que se considerar que uma definição mais profunda é redundante apresentar-se-ão apenas os nomes dos indicadores. Além disso, apenas se apresentam exemplos concretos quando se considera que estes são uma mais-valia para a clarificação da definição de um determinado indicador.

Considerando-os como dimensões ou como categorias, conforme a necessidade e complexidade do quadro de análise, a maior parte dos quadros estruturam-se segundo os dois aspetos fundamentais deste trabalho, o currículo do programa de formação e a identidade profissional dos EFP, que funcionam como categorias organizacionais (Maxwell & Chmiel, 2014). Os que não incluem estas designações na sua estrutura referem-se apenas a um daqueles aspetos, nomeadamente, a análise dos programas curriculares refere-se unicamente à dimensão *currículo* e a análise das narrativas escritas (Etapa 1) e das notas de campo (Etapa 2) compreende somente a dimensão *identidade profissional*. Uma das dificuldades da elaboração dos quadros de análise foi precisamente o facto de estas duas dimensões estarem relacionadas entre si, tendo sido difícil a sua segmentação em categorias diferentes, uma vez que a maior parte das unidades de registo estão intimamente relacionadas quer com o currículo, quer com a identidade profissional.

Decidiu-se que as questões relacionadas com a dimensão curricular têm mais a ver com as posições dos atores educativos relativamente ao próprio programa de FIP, que lhes é exterior, e as questões relativas à identidade relacionam-se mais com o Eu dos participantes, especialmente com o Eu dos EFP.

Ainda de referir que ao longo da descrição dos vários quadros de análise são explicitadas as suas convergências e divergências de acordo com as especificidades das realidades portuguesa e irlandesa e devido às restrições que foram impostas à investigadora na Irlanda durante a recolha de dados. Contudo, houve um processo de articulação dos diferentes quadros de análise de forma a fazer convergir as diferentes subcategorias e indicadores para permitir a comparabilidade dos dados que foram recolhidos. Não se assumem formas estanques e estritas nos processos de categorização, sendo este processo de análise baseado em autores que têm visões mais amplas e inclusivas de análise de conteúdo (e.g., Schreier, 2012), quando comparadas com as abordagens mais clássicas deste tipo de análise (e.g., Bardin, 2011; Krippendorff, 2011). Assim, procurou-se adequar os quadros de análise e a codificação dos dados às questões de investigação e aos participantes nucleares deste trabalho, que são os EFP. Para além disto, foi aplicado o princípio da sequencialidade, isto é, o material foi analisado por ordem cronológica (Flick, 2014b). Toda a análise foi efetuada com o auxílio do programa informático *Excel*, mais concretamente fazendo uso das propriedades da função *Tabela Dinâmica*. Os gráficos que foram construídos, em alguns casos, para auxiliar a análise também foram criados através da função *Gráfico Dinâmico* do *Excel*.

1. Codificação dos Programas Curriculares

Os programas curriculares compreendem diversos campos. No caso das fichas das unidades curriculares (FUC), estes campos incluem, entre outros, uma descrição dos objetivos ou competências a desenvolver na unidade curricular (UC), dos conteúdos programáticos e dos métodos de ensino. Por sua vez, as Especificações Modulares incluem uma descrição do módulo, dos objetivos de aprendizagem do mesmo, dos métodos de ensino, do tipo de atividades a serem desenvolvidas e dos conteúdos programáticos, entre outros. Não tendo havido uma preocupação com o conhecimento de conteúdo propriamente dito, procurou-se compreender que tipos de conhecimentos pedagógicos e didáticos são preconizados nas UC e nos módulos de FEG, FDE e PP.

A partir da análise dos diferentes campos das Fichas das Unidades Curriculares e das Especificações Modulares emergiram alguns temas recorrentes. Estes temas foram

organizados num quadro de análise de natureza indutiva (Quadro 11). É importante referir que, ao contrário dos campos relacionados com a descrição dos módulos e dos objetivos ou competências a desenvolver nas unidades curriculares ou módulos, que foram codificados na íntegra, dos restantes campos foram apenas selecionadas as unidades de registo que se consideraram relevantes. Assim, no campo dos conteúdos programáticos, foram excluídas todas as unidades de registo que diziam respeito a conhecimento de conteúdo, tendo-se apenas incluído as unidades de registo relativas a conhecimentos didáticos e pedagógicos. No caso do campo das metodologias de ensino, foram apenas codificados o excertos que complementavam informação relacionada com os objetivos da unidade curricular ou módulo.

De acordo com as temáticas emergentes, optou-se por se criar um quadro de análise com duas categorias. A categoria *Educação*, de carácter mais generalista inclui unidades de registo relacionadas com o estudo das diferentes formas de organização educativa e das dimensões educativas. A categoria *Ensino*, mais relacionada com os processos de ensino propriamente ditos, compreende três subcategorias onde se abordam, respetivamente, questões didáticas, questões relacionadas com a prática profissional e questões relacionadas com o profissionalismo docente.

Especificando a categoria *Educação*, na subcategoria *Organização educativa* incluem-se oito indicadores:

- *Sistema educativo* – Aborda questões relacionadas com a estrutura, organização e funcionamento do sistema educativo;
- *Organização escolar* – Compreende questões relacionadas com os objetivos da escola e/ou a cultura organizacional das instituições educativas;
- *Curriculum* – Refere-se a questões relacionadas com a gestão e o desenvolvimento curricular e com o currículo do ensino secundário;
- *Entidades profissionais e/ou institucionais* – Aborda questões relacionadas com as diversas entidades que regulam a educação;
- *Políticas educativas* – Compreende a análise das políticas educativas contemporâneas;
- *Relações entre atores educativos* – Refere-se a questões relacionadas com as interações que se estabelecem entre os diferentes atores educativos (professores, alunos, gestores, pais, auxiliares de ação educativa, etc.);

Quadro 11

Quadro de análise dos programas curriculares

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Educação	Organização educativa	Sistema educativo
		Organização escolar
		Currículo
		Entidades profissionais e/ou institucionais
		Políticas educativas
		Relações entre atores educativos
		Relação escola/comunidade
		Desafios educativos
	Dimensões educativas	Natureza da ciência
		Dimensões do ensino
		Perspetiva CTS
		Literacia científica
Ensino	Didática	Processos educativos
		Estratégias educativas
		TIC
		Planificação
		Recursos de ensino e aprendizagem
		Avaliação das aprendizagens
		Dificuldades de aprendizagem
		Conceções alternativas
		Necessidades individuais
		Inclusão
	Prática profissional	Observação
		Lecionação de aulas
		Papéis e funções profissionais
		Ambiente educacional
		Gestão de sala de aula
		Autoavaliação
	Profissionalismo	Relação teoria-prática
		Deontologia profissional
		Ética profissional
		Reflexão
		Desenvolvimento profissional
		Investigação educacional
		Colaboração
		Aprendizagem ao longo da vida

- *Relação escola/comunidade* – Compreende temáticas que abordam a relação escola/comunidade;
- *Desafios educativos* – Aborda questões relacionadas com desafios e os problemas que se colocam nos contextos escolares.

Por sua vez, a subcategoria *Dimensões educativas* contam quatro indicadores que podem ser definidos da seguinte forma:

- *Natureza da ciência* – Inclui temáticas relacionadas com a natureza da ciência, isto é, relacionadas com a construção do conhecimento científico nas suas diversas dimensões;
- *Dimensões do ensino* – Relaciona-se com as dimensões histórica, filosófica, psicológica e sociológica do ensino, quer estas sejam abordadas em conjunto, quer separadamente;
- *Perspetiva CTS* – Aborda questões relacionadas com a relação ciência-tecnologia, ciência-sociedade ou ciência-tecnologia-sociedade (CTS);
- *Literacia científica* – Foca-se em questões relacionadas com a promoção da literacia científica.

Na categoria Ensino, a subcategoria *Didática*, incorpora os dez indicadores seguintes:

- *Processos educativos* – Compreende o conhecimento de questões (científicas e/ou processuais) que influenciam ou condicionam as ações educativas;
- *Estratégias educativas* – Inclui temáticas relacionadas com as estratégias de ensino e aprendizagem mais adequadas ao ensino, em geral, e ao ensino das ciências, em particular. Quando uma mesma unidade de registo pode ser simultaneamente codificada com os indicadores *Estratégias educativas* e *Inclusão*, opta-se pelo primeiro indicador. Exemplo: "Generate differentiated and inclusive teaching strategies (...)" (MS_PME_SP_LO_UR14);
- *TIC* – Utiliza e/ou enfatiza as potencialidades das tecnologias de informação e comunicação (TIC) como facilitadoras de processos de ensino e aprendizagem. Quando as TIC são colocadas ao serviço da colaboração,

codificam-se as unidades de registo na subcategoria *Profissionalismo* e com o indicador *Colaboração*;

- *Planificação* – Compreende a planificação de aprendizagens e atividades educativas (dentro e fora da sala de aula), incluindo a definição de objetivos e/ou competências e planos individuais de aprendizagem;
- *Recursos de ensino e aprendizagem* – Inclui a construção de recursos didáticos que suportem e facilitem os processos de ensino e aprendizagem;
- *Avaliação das aprendizagens* – Aborda questões relacionadas com a avaliação das aprendizagens dos alunos. Foram codificadas também com este indicador as unidades de registo que abordavam questões relacionadas com recursos de ensino utilizados na avaliação das aprendizagens;
- *Dificuldades de aprendizagem* – Compreende questões referentes a condicionamentos e dificuldades de aprendizagem dos alunos em contexto escolar;
- *Concepções alternativas* – Refere-se a questões relacionadas com as concepções alternativas dos alunos. As concepções alternativas dos alunos referem-se a ideias enraizadas, mas inconsistentes, que estes têm sobre um determinado fenómeno, não correspondendo aos conceitos e/ou explicações cientificamente aceites;
- *Necessidades individuais* – Inclui questões relacionadas com as necessidades individuais dos alunos;
- *Inclusão* – Foca-se em temáticas relacionadas com a diversidade, (des)igualdade e inclusão.

Também pertencente à categoria Ensino, na subcategoria *Prática profissional* incluem-se seis indicadores:

- *Observação* – Refere-se à observação de atividades letivas e não letivas realizadas pelos EFP;
- *Lecionação de aulas* – Compreende a lecionação de aulas pelos EFP. As questões relacionadas com utilização da reflexão para melhorar a prática

profissional foram codificadas com este indicador. Exemplo: "Informing professional practice with reflection. " (MS_PME_SP_ICLA_UR38);

- *Papéis e funções profissionais* – Aborda questões relacionadas com a compreensão e/ou o reconhecimento das características dos professores e dos diferentes papéis e funções profissionais por eles desempenhados. As unidades de registo que podiam ser codificadas simultaneamente com os indicadores *Observação* e *Papéis profissionais*, foram codificadas com o indicador *Papéis profissionais*;
- *Ambiente educacional* – Refere-se a questões que se prendem com a relação que se estabelece entre ambiente educacional e aprendizagem;
- *Gestão de sala de aula* – Relaciona-se com questões ligadas à gestão de situações educativas em sala de aula;
- *Autoavaliação* – Foca-se em questões relacionadas com autoavaliação dos desempenhos profissionais dos professores, em geral, e/ou dos EFP, em particular.

Finalmente, a subcategoria *Profissionalismo* abarca oito indicadores, que podem ser definidos da seguinte forma:

- *Relação teoria-prática* – Promove a integração da teoria na prática ou aborda questões relacionadas com a relação teoria-prática;
- *Deontologia profissional* – Refere-se a questões relacionadas com a dimensão deontológica da profissão e com a sua respetiva cultura profissional;
- *Ética profissional* – Aborda questões relacionadas com a ética e com os valores profissionais. As questões éticas relacionadas com a investigação são consideradas no indicador *Investigação educacional* e as questões éticas relacionadas com a prática profissional dos professores, em geral, e dos EFP, em particular, são consideradas neste indicador.
- *Reflexão* – Refere-se a processos e/ou quadros conceptuais que facilitam a análise crítica reflexiva de processos de ensino (quer dos próprios EFP, quer de outros docentes). As unidades de registo que se referem a reflexões que

são realizadas ou disponibilizadas com recurso a ferramentas online estão incluídas neste indicador;

- *Desenvolvimento profissional* – Compreende o desenvolvimento profissional dos EFP, incluindo questões relacionadas com a sua confiança, autonomia, responsabilidade profissional e/ou com as suas conceções profissionais;
- *Investigação educacional* – Aborda questões relacionadas com a investigação da prática profissional. Inclui a planificação de investigações. As questões éticas relacionadas com a investigação também são consideradas neste indicador. Exemplo: "Ethical considerations around school-based research are considered in depth." (MS_PME_RDME_D_UR7).
- *Colaboração* – Valoriza e/ou aborda questões relacionadas com a colaboração profissional. As questões relacionadas com as comunidades de prática também são consideradas neste indicador. As unidades de registo que se referem à utilização das TIC para a promoção de colaboração foram codificadas com este indicador. Exemplo: "(...) Collaborating in an online environment to offer a peer reviewed critique of use of teaching strategies" (MS_PME_ASP_ICLA_UR26);
- *Aprendizagem ao longo da vida* – Analisa questões relacionadas com a aprendizagem ao longo da vida e/ou procura estimular este tipo de aprendizagem.

2. Codificação das Narrativas Escritas

Os quadros de análise das narrativas que foram escritas pelos EFP têm naturezas diferentes. O quadro de análise das narrativas iniciais (Etapa 1 – narrativas recolhidas antes da prática) foi concebido dedutivamente a partir dos tópicos orientadores que foram facultados aos EFP. Por sua vez, o quadro de análise das narrativas finais (Etapa 3 – reflexões finais escritas no Relatório da PES ou incluídas nos portefólios dos EFP) foram elaborados de forma indutiva a partir dos tópicos de análise que emergiram da leitura das mesmas. Estas narrativas foram integralmente codificadas, com a exceção do último ponto das reflexões finais dos EFP irlandeses por não se considerar que estas reflexões fossem relevantes para este estudo. Os quadros 12 e 13 representam, respetivamente, os

quadros de análise das narrativas iniciais e finais que foram escritas pelos EFP. A sua descrição é feita de seguida.

Importa ainda referir que se ponderaram os prós e os contras de se criarem quadros de análise diferentes para as realidades portuguesa e irlandesa. Optou-se pela elaboração de quadros únicos porque o que se pode perder em especificidade ganha-se em comparabilidade e, no âmbito deste estudo, esta última sobrepõe-se à primeira.

2.1. Narrativas iniciais.

O quadro de análise das narrativas iniciais (Quadro 12) divide-se em quatro categorias que visam descrever aquelas que os EFP consideram ser as características dos professores, dos alunos e dos supervisores e as razões que os levaram a escolher a profissão docente. A categoria *Características do professor* subdivide-se em três subcategorias onde são descritas as características de um bom professor, de um mau professor e do professor que o EFP gostaria de ser. As *Características dos alunos* subdividem-se em três subcategorias onde são descritas as características de um bom aluno e de um mau aluno, e onde se contemplam as unidades de registo relacionadas com a indistinção entre bons e maus alunos. As *Caraterísticas do supervisor* subdividem-se em características pessoais e profissionais, tal como indiciado pelo nome das suas respetivas subcategorias. As razões para a *Escolha da profissão docente*, tal como sugerido pela literatura, dividem-se em duas subcategorias, uma relacionada com os *Motivos para a escolha da profissão* e outra com as *Influências* que os EFP receberam para a *escolha da profissão docente*.

A subcategoria *Bom professor* subdivide-se em 13 indicadores que representam características referidas pelos diferentes EFP:

- *Profissional preparado para as diversas situações educativas* – É um profissional que é organizado e está preparado científica e pedagogicamente para lidar com as várias situações educativas. Demonstra confiança e domínio do conhecimento científico de conteúdo da área de docência. Expressa desembaraço, possuindo competências que lhe permitem lidar com as várias situações educativas e com os diferentes comportamentos dos alunos;
- *Profissional multifacetado* – Refere-se à multiplicidade de papéis que o professor tem que desempenhar, incluindo a capacidade para ensinar todo o

tipo de alunos, independentemente do seu grau de preparação ou do seu estrato socioeconómico;

- *Promove valores* – É um profissional que se preocupa não só com o ensino dos conteúdos, mas também com a formação para a cidadania, procurando desenvolver valores nos seus alunos e demonstrando paciência, compreensão e sentido de justiça;
- *Aposta num percurso de desenvolvimento profissional* – Aceita e adapta-se às mudanças curriculares e pedagógicas, procurando sempre o seu desenvolvimento profissional;
- *Aprende ao longo da vida* – Adota uma postura de aprendizagem permanente ao longo da vida, aprendendo com os diversos atores educativos;
- *Motiva os alunos* – É capaz de motivar os seus alunos, utilizando estratégias para os manter interessados nos conteúdos programáticos. Quando uma mesma unidade de registo podia ser simultaneamente codificada com os indicadores *Apaixonado* e *Motiva os alunos*, optou-se por incluí-la neste indicador. E.g., “If you are passionate about the subject you teach this will be evident to students and they will be interested in your classes.” (N1_BSE_Paula_UR4);
- *Facilita as aprendizagens dos alunos* – Está atento às necessidades dos alunos, procura ajudá-los a ultrapassarem as suas dificuldades e dá-lhes feedback acerca dos seus desempenhos;
- *Estabelece relações próximas com os alunos* – É acessível, interessa-se e preocupa-se com os alunos, ouvindo-os e procurando ajudá-los a ultrapassar os seus problemas;
- *Procura a clareza na aula* – Demonstra domínio das competências de comunicação, utilizando uma linguagem adequada à disciplina e à faixa etária dos alunos e procurando explicar os conteúdos de forma clara;
- *Promove o envolvimento dos alunos* – Procura envolver os alunos no processo de ensino e aprendizagem, colocando-lhes questões ou propondo-lhes a realização de atividades centradas no aluno;

Quadro 12

Quadro de análise das narrativas iniciais (Etapa 1)

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Características do professor	Bom professor	Profissional preparado para as diversas situações educativas
		Profissional multifacetado
		Promove valores
		Aposta num percurso de desenvolvimento profissional
		Aprende ao longo da vida
		Motiva os alunos
		Facilita as aprendizagens dos alunos
		Estabelece relações próximas com os alunos
		Procura a clareza na aula
		Promove o envolvimento dos alunos
		Apaixonado pelo ensino
		Utiliza diversos processos e estratégias de ensino e aprendizagem
		Promove ambientes de aprendizagem adequados
	Mau professor	Despreparado
		Utiliza apenas métodos de ensino tradicionais
		Profissional incapaz
		Valores e características pessoais incompatíveis com a profissão
		Não estabelece relações próximas com os alunos
	Tipo de professor que gostaria de ser	Bom profissional
		Promove valores
		Motiva os alunos
		Utiliza diversos meios materiais e audiovisuais
		Utiliza diversos processos e estratégias de ensino e aprendizagem
		Aposta num percurso de desenvolvimento profissional
		Procura a clareza na aula
		Estabelece relações próximas com os alunos
		Profissional preparado para as diversas situações educativas
		Facilita as aprendizagens dos alunos

Quadro 12 (continuação)

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Características dos alunos	Bom aluno	Determinado
		Características individuais
		Envolve-se no processo de aprendizagem
		Confia no professor
		Cumprir as regras de sala de aula
	Mau aluno	Não cumprir as regras de sala de aula
		Desrespeita os outros
		Ausência de vontade de aprender
		Não se envolve no processo de aprendizagem
	Indistinção entre bons e maus alunos	Todos os alunos são bons
		Inexistência de maus alunos
		Ausência de classificação
Características do supervisor	Profissionais	Facilita a aprendizagem do EFP
		Demonstra atitudes profissionais
		Estabelece uma boa relação com o EFP
		Partilha informação
	Pessoais	Confidente
		Compreensivo
Escolha da profissão docente	Motivos para a escolha da profissão	Gosto pela educação
		Gosto pelas áreas de docência
		Gosto por comunicar
		Vontade de ajudar
		Experiências enquanto alunos
		Casuais
		Experiências anteriores de docência
		Necessidade profissional
	Influências na escolha da profissão	Opção pessoal
		Professores
		Influência religiosa
		Circunstâncias da vida
		Famíliares

- *Apaixonado pelo ensino* – É um profissional que tem paixão pelo ensino, pela educação e/ou pela área disciplinar que leciona;
- *Utiliza diversos processos e estratégias de ensino e aprendizagem* – Demonstra domínio de conhecimentos didáticos e pedagógicos, utilizando diversos processos e estratégias de ensino e aprendizagem, adequando-as à diversas situações e às necessidades dos seus alunos;
- *Promove ambientes de aprendizagem adequados* – Promove ambientes de aprendizagem que facilitam a aprendizagem, estimulando a colaboração e a criatividade dos alunos. Quando a mesma unidade de registo podia ser simultaneamente codificada com os indicadores *Procura a clareza na aula* e *Promove ambientes de aprendizagem adequados*, optou-se por codificá-la com este indicador. Exemplo: “Communications is also key to a harmonious learning environment.” (N1_BSE_Paula_UR6).

A subcategoria *Mau professor* compreende cinco indicadores que podem ser descritos da seguinte forma:

- *Despreparado* – Refere-se a um profissional que demonstra falta de preparação científica e pedagógica;
- *Utiliza apenas métodos de ensino tradicionais* – Não utiliza estratégias de ensino e aprendizagem inovadoras e adequadas aos seus alunos, limitando-se à transmissão de conteúdos. É um profissional resistente à mudança;
- *Profissional incapaz* – Não é capaz de identificar as qualidades, nem as necessidades dos alunos.
- *Valores e características pessoais incompatíveis com a profissão* – É um profissional cujos valores e características pessoais não se adequam à profissão docente. E.g., impaciente, preguiçoso, etc.;
- *Não estabelece relações próximas com os alunos* – É um profissional inacessível, distante, despreocupado, desinteressado ou indiferente aos seus alunos.

Na subcategoria *Tipo de professor que gostaria de ser* incluem-se os 10 indicadores que se descrevem de seguida:

- *Bom profissional* – Corresponde às unidades de registo em que os EFP apenas referem que gostariam de ser bons profissionais, remetendo para as características que os próprios definiram como pertencentes a um bom professor;
- *Promove valores* – É um profissional que se preocupa não só com o ensino dos conteúdos, mas também com a formação para a cidadania, procurando desenvolver valores nos seus alunos e demonstrando paciência, compreensão e sentido de justiça;
- *Motiva os alunos* – É capaz de motivar os seus alunos para as ciências, em geral, e para a disciplina, em particular, utilizando estratégias para os manter interessados nos conteúdos programáticos;
- *Utiliza diversos meios materiais e audiovisuais* – É um profissional que diversifica os meios materiais e audiovisuais que utiliza na sua prática profissional;
- *Utiliza diversos processos e estratégias de ensino e aprendizagem* – Demonstra domínio de conhecimentos didáticos e pedagógicos, utilizando diversos processos e estratégias de ensino e aprendizagem promotoras de inclusão, adequando-as à diversas situações e às necessidades dos seus alunos;
- *Aposta num percurso de desenvolvimento profissional* – Refere-se a alguém que mantém uma mentalidade aberta, aceitando e adaptando-se às mudanças curriculares e pedagógicas, procurando sempre o seu desenvolvimento profissional;
- *Procura a clareza na aula* – Demonstra domínio das competências de comunicação, utilizando uma linguagem adequada à disciplina e à faixa etária dos alunos e procurando explicar os conteúdos de forma clara;
- *Estabelece relações próximas com os alunos* – É acessível, interessa-se e preocupa-se com os alunos, ouvindo-os e procurando ajudá-los a ultrapassar os seus problemas

- *Profissional preparado para as diversas situações educativas* – É um profissional que é organizado e está preparado científica e pedagogicamente para lidar com as várias situações educativas;
- *Facilita as aprendizagens dos alunos* – Está atento às necessidades dos alunos, procura ajudá-los a ultrapassarem as suas dificuldades e dá-lhes feedback acerca dos seus desempenhos.

Criaram-se cinco indicadores na subcategoria *Bom aluno* para se caracterizarem as características deste tipo de alunos de acordo com as perceções dos EFP:

- *Determinado* – É um aluno que procura ser bem-sucedido, está disposto a aprender e está intrinsecamente motivado para essa aprendizagem;
- *Características individuais* – Possui capacidades cognitivas que lhe permitem aprender;
- *Envolve-se no processo de aprendizagem* – Envolve-se no processo de aprendizagem, procurando participar nas aulas e nas atividades que são propostas pelo professor;
- *Confia no professor* – É capaz de confiar no professor;
- *Cumprir as regras de sala de aula* – É um aluno que não perturba o bom funcionamento das atividades letivas, cumprindo as regras de sala de aula.

No que se refere à subcategoria *Mau aluno*, são quatro os indicadores que a caracterizam:

- *Não cumprir as regras de sala de aula* – É um aluno que perturba o funcionamento das atividades letivas, não cumprindo as regras de sala de aula;
- *Desrespeita os outros* – É um aluno que falta ao respeito, quer aos colegas, quer ao professor;
- *Ausência de vontade de aprender* – É desinteressado e não tem vontade de aprender;
- *Não se envolve no processo de aprendizagem* – Um aluno que não se envolve no processo de aprendizagem é um aluno que não se prepara para as aulas, que é preguiçoso, e que não tem ambição de ser bom aluno.

Quando os EFP não distinguem entre bons e maus alunos codificam-se as unidades de registo nos indicadores da subcategoria *Indistinção entre bons e maus alunos*, nomeadamente:

- *Todos os alunos são bons* – Corresponde às unidades de registo em que os EFP referem que todos os alunos são bons;
- *Inexistência de maus alunos* – Corresponde às unidades de registo em que os EFP referem que não existem maus alunos;
- *Ausência de classificação* – Refere-se à opção de não classificar ou distinguir os alunos como bons ou maus.

As características profissionais do supervisor distribuem-se pelos quatro indicadores seguintes:

- *Facilita a aprendizagem do EFP* – Alguém que facilita a aprendizagem e o desenvolvimento profissional do EFP, acompanhando o seu trabalho e funcionando como um mentor, procurando ajudá-lo a ultrapassar as suas dificuldades e dando-lhe feedback construtivo acerca dos seus desempenhos;
- *Demonstra atitudes profissionais* – Está preparado científica e didaticamente para aceitar as diferentes estratégias e formas de ensino próprias de cada EFP, valorizando o seu trabalho. É honesto, pontual, justo, consistente e está disponível;
- *Estabelece uma boa relação com o EFP* – É acessível, interessa-se e preocupa-se com os alunos, ouvindo-os e procurando ajudá-los a ultrapassar os seus problemas;
- *Partilha informação* – Partilha com os EFP materiais e estratégias que podem ser utilizados em sala de aula.

Por sua vez, as características pessoais do supervisor podem ser classificadas em dois indicadores:

- *Confidente* – Funciona como um confidente;
- *Compreensivo* – É compreensivo relativamente às limitações dos alunos.

A subcategoria *Motivos para a escolha da profissão docente* compreende oito indicadores:

- *Gosto pela educação* – Compreende motivações relacionadas com o fascínio, a paixão e a vontade de ensinar e educar;
- *Gosto pelas áreas de docência* – Diz respeito às motivações relacionadas com o gosto pelas áreas disciplinares de docência;
- *Gosto por comunicar* – Refere-se às motivações relacionadas com o gosto de comunicar e trabalhar com outras pessoas;
- *Vontade de ajudar* – Compreende motivações relacionadas com a vontade de ajudar o próximo;
- *Experiências enquanto alunos* – Refere-se à influência que as experiências que vivenciaram enquanto alunos do ensino secundário tiveram nesta escolha;
- *Casuais* – Compreende motivos casuais, impulsionados por circunstâncias variadas da vida;
- *Experiências anteriores de docência* – Diz respeito a experiências anteriores positivas como docentes destes ou outros níveis de ensino;
- *Necessidade profissional* – Compreende as necessidades de profissionalização para o exercício da profissão ou as necessidades de enriquecimento e desenvolvimento de competências pedagógicas e profissionais.

Na subcategoria *Influências na escolha da profissão* incluem-se os cinco seguintes indicadores:

- *Opção pessoal* – Refere-se a uma opção que foi tomada por motivos pessoais sem a influência de mais ninguém;
- *Professores* – Compreende a influência de professores que os EFP tiveram enquanto alunos do ensino secundário;
- *Influência religiosa* – Diz respeito a influências de cariz religioso;
- *Circunstâncias da vida* – Refere-se a circunstâncias da vida, de natureza variada, que motivaram a escolha da profissão;
- *Familiares* – Compreende a influência de familiares próximos na escolha da profissão.

2.2. Narrativas finais.

O quadro de análise das narrativas finais (Quadro 13) divide-se em duas categorias: *Prática profissional* e *Identidade profissional*. Por *Prática profissional* entende-se a prática de ensino supervisionada inserida no contexto do programa de FIP. Incluem-se nesta categoria quatro subcategorias: (1) *Estratégias de ensino e aprendizagem*; (2) *Aprendizagens*; (3) *Relação com os alunos*; e (4) *Dificuldades, desafios e condicionantes*. Na categoria *Identidade profissional* incluem-se as partes das narrativas dos EFP que permitem caracterizar a (re)construção da sua identidade profissional por influência da prática de ensino supervisionada. À semelhança da categoria anterior, esta também se subdivide em quatro subcategorias: (1) *Competências do professor*; (2) *Papéis e funções profissionais*; (3) *Desenvolvimento profissional*; e (4) *Perspetivas para o futuro*.

Na categoria *Prática Profissional*, a subcategoria *Estratégias de ensino e aprendizagem* compreende a descrição da utilização deste tipo de estratégias pelos EFP. Esta subcategoria concretiza-se em sete indicadores:

- *Explicação de conteúdos* – Refere-se a momentos de explicação de conteúdos que ocorreram no decurso das aulas;
- *Envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem* – Expressa as estratégias que foram utilizadas pelos EFP para garantir o envolvimento dos alunos nas aulas;
- *Recurso às TIC* – Diz respeito ao uso das TIC em sala de aula como estratégia de ensino e aprendizagem;
- *Promoção de colaboração entre pares* – Compreende a utilização de estratégias que fomentam o trabalho e a colaboração entre pares;
- *Estratégias de revisão e síntese* – Indica a utilização de estratégias de revisão e síntese nas aulas lecionadas;
- *Avaliação dos desempenhos dos alunos* – Refere-se a estratégias que são utilizadas para averiguar e avaliar os desempenhos dos alunos;
- *Gestão de sala de aula* – Expressa as estratégias de gestão de sala de aula utilizadas pelos EFP.

Quadro 13

Quadro de análise das narrativas finais (Etapa 3)

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Prática profissional	Estratégias de ensino e aprendizagem	Explicação de conteúdos
		Envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem
		Recurso às TIC
		Promoção de colaboração entre pares
		Estratégias de revisão e síntese
		Avaliação dos desempenhos dos alunos
		Gestão de sala de aula
	Aprendizagens	Conhecimento de diferentes tipos de tarefas
		Planificação
		Seleção e implementação de tarefas
		Recurso às TIC
		Importância de momentos de revisão e síntese
		Promoção de discussões coletivas
		Reformulação do processo de ensino e aprendizagem
		Práticas de investigação
		Construção de tarefas
		Reflexão
		Importância do trabalho colaborativo
		Dinamização de ambientes de aprendizagem
		Importância do contexto social da profissão
		Importância dos conhecimentos científicos e didáticos
		Elementos e processos de avaliação
		Importância do reforço positivo
		Gestão de sala de aula
		Gestão de comportamentos em espaços exteriores
	Relação com os alunos	Utilização de nomes próprios
		Compreensão CTSA
		Conhecimento do contexto
		Interesse dos alunos
		Professor como modelo
		Atividades extracurriculares
		Ambiente de aprendizagem
	Dificuldades, desafios e condicionantes	Complexidade da formação
		Gestão do tempo
		Planificação
		Avaliação dos desempenhos dos alunos
		Promoção de discussões coletivas
		Acompanhamento dos grupos de trabalho
		Segmentação de tarefas
		Implementação da proposta didática
		Inexperiência
		Elaboração de tarefas abertas
		Gestão de sala de aula
		Integração profissional
		Colaboração com outros professores
		Seleção da temática de investigação

Quadro 13 (continuação)

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Identidade profissional	Competências do professor	Formação CTSA
		Promoção de aprendizagens
		Preparação de aulas
		Conhecimentos científicos e didáticos
		Compreensão da individualidade dos alunos
		Execução profissional
	Papéis e funções profissionais	Participação em reuniões
		Participação em atividades extracurriculares
		Educação para a cidadania
		Integração profissional
	Desenvolvimento profissional	Superação de dificuldades
		Gestão de objetivos
		Percepção de dinâmicas de sala de aula
		Gestão de discussões coletivas
		Reconstrução de concepções profissionais
		Processo supervisivo
		Aprendizagem ao longo da vida
		Autoavaliação
		Desenvolvimento de competências
		Colaboração com outros professores
		Reflexão
		Contributos da investigação
		Relação com a teoria
	Perspetivas para o futuro	Estratégias didáticas
		Desejos
		Utilização de metodologias de investigação
		Formação profissional

Referente àquilo que os EFP consideram ter aprendido no contexto da sua prática de ensino supervisionada, a subcategoria *Aprendizagens* traduz-se em 18 indicadores:

- *Conhecimento de diferentes tipos de tarefas* – Manifesta aprendizagens relativas ao tipo e à natureza de tarefas didáticas que podem ser implementadas em sala de aula;
- *Planificação* – Compreende aprendizagens relacionadas com a planificação de aulas;
- *Seleção e implementação de tarefas* – Revela aprendizagens relacionadas com a adequação de tarefas aos diferentes objetivos de aprendizagem e aos diferentes alunos;
- *Recurso às TIC* – Refere-se a aprendizagens relacionadas com o uso das TIC em sala de aula;
- *Importância de momentos de revisão e síntese* – Exprime aprendizagens relacionadas com situações em que o EFP compreende a necessidade de implementar momentos de sistematização, revisão e esclarecimento de dúvidas durante a aula;
- *Promoção de discussões coletivas* – Expressa a aprendizagens relacionadas com a dinamização de discussões coletivas;
- *Reformulação do processo de ensino e aprendizagem* – Revela a aprendizagens que contribuíram para o EFP repensar as suas conceções sobre o processo de ensino e aprendizagem;
- *Práticas de investigação* – Expressa o reconhecimento da aprendizagem de técnicas de investigação e da sua importância para a prática profissional;
- *Construção de tarefas* – Refere-se à constatação da importância da adequação das tarefas ao contexto em que vão ser aplicadas, no processo da sua conceção e execução;
- *Reflexão* – Manifesta o reconhecimento da aprendizagem e dos contributos da reflexão sobre a prática para a melhoria da mesma;
- *Importância do trabalho colaborativo* – Exprime a importância do trabalho colaborativo para a superação de dificuldades inerentes à prática profissional;

- *Dinamização de ambientes de aprendizagem* – Reconhece os contributos da criação de ambientes de aprendizagem adequados para identificar e/ou colmatar as necessidades e dificuldades dos alunos;
- *Importância do contexto social da profissão* – Identifica a componente relacional e interativa da profissão docente e a sua importância para o desenvolvimento profissional;
- *Importância dos conhecimentos científicos e didáticos* – Constata da importância dos conhecimentos científicos e didáticos para a fundamentação da prática profissional;
- *Elementos e processos de avaliação* – Manifesta o reconhecimento da importância do uso de diversos métodos de avaliação das aprendizagens dos alunos;
- *Importância do reforço positivo* – Compreende situações que permitiram o reconhecimento da importância do reforço positivo para a aprendizagem dos alunos;
- *Gestão de sala de aula* – Diz respeito a aprendizagens relacionadas com a gestão de sala de aula.
- *Gestão de comportamentos em espaços exteriores* – Revela a aprendizagem de estratégias de gestão de comportamentos em espaços exteriores e a sua importância para o normal funcionamento das atividades planeadas.

A subcategoria *Relação com os alunos* refere-se às partes da narrativa em que os EFP expressam, de diferentes formas, de que modo os professores influenciam os alunos e de que modo os alunos influenciam a prática profissional dos professores. Inclui os seguintes indicadores:

- *Utilização de nomes próprios* – Demonstra uma preocupação com a utilização dos nomes próprios dos alunos nas aulas;
- *Compreensão CTSA* – Reconhece a importância de abordar as relações ciência-tecnologia-sociedade-ambiente (CTSA) no ensino das ciências para a consciencialização e o desenvolvimento da literacia científica dos alunos;

- *Conhecimento do contexto* – Exprime necessidade de adequar e contextualizar o processo de ensino aprendizagem a cada turma e a cada aluno individualmente;
- *Interesse dos alunos* – Demonstra a importância das reações dos alunos para a motivação do professor;
- *Professor como modelo* – Expressa a importância de o professor se comportar como um modelo para os seus alunos, dando o exemplo ao nível do comportamento nas diversas situações educativas;
- *Atividades extracurriculares* – Revela a importância do desenvolvimento de atividades extracurriculares para o desenvolvimento de competências por parte dos alunos. Este indicador integra ainda as modificações nas relações que se estabelecem entre o professor e os alunos;
- *Ambiente de aprendizagem* – Refere-se ao ambiente de aprendizagem proporcionado pelos EFP.

Compreendendo os momentos da reflexão em que os EFP se referem a dificuldades, desafios, obstáculos e condicionantes com que se depararam durante a prática de ensino supervisionada, a subcategoria *Dificuldades, desafios e condicionantes* contém 14 indicadores:

- *Complexidade da formação* – Expressa a complexidade da formação necessária para se ser professor;
- *Gestão do tempo* – Exprime as dificuldades relacionadas com a gestão do tempo letivo;
- *Planificação* – Compreende as dificuldades relacionadas com a planificação de atividades;
- *Avaliação dos desempenhos dos alunos* – Manifesta a complexidade da avaliação individual dos alunos e a dificuldade de ter a mesma sempre presente ao longo de toda a prática letiva, no sentido de identificar as necessidades educativas individuais de cada aluno;
- *Promoção de discussões coletivas* – Refere-se às dificuldades sentidas na dinamização de discussões coletivas;

- *Acompanhamento dos grupos de trabalho* – Expressa as dificuldades relacionadas com a gestão simultânea de grupos de trabalho;
- *Segmentação de tarefas* – Exprime as condicionantes da necessidade de segmentar por tempos letivos tarefas que exigem continuidade;
- *Implementação da proposta didática* – Manifesta os desafios inerentes à construção e implementação da proposta didática;
- *Inexperiência* – Refere-se ao sentimento de inibição, sentido por falta de experiência;
- *Elaboração de tarefas abertas* – Expressa os desafios inerentes à construção de tarefas abertas;
- *Gestão de sala de aula* – Revela as dificuldades dos EFP na gestão de situações educativas em sala de aula;
- *Integração profissional* – Compreende as dificuldades de integração profissional sentidas pelos EFP;
- *Colaboração com outros professores* – Expressa as dificuldades sentidas pelos EFP durante situações em que tiveram que colaborar com outros professores no âmbito do estágio;
- *Seleção da temática de investigação* – Refere-se aos desafios relacionados com a escolha da temática de investigação para a elaboração do Relatório da PES.

No universo da categoria *Identidade profissional*, a subcategoria *Competências do professor* expressa as competências que os EFP apontam como essenciais para um professor poder desempenhar bem a sua profissão. Esta subcategoria abarca os seis seguintes indicadores:

- *Formação CTSA* – Indica a importância de o professor formar os seus alunos promovendo relações ciência-tecnologia-sociedade-ambiente (CTSA) nas suas aulas;
- *Promoção de aprendizagens* – Identifica o papel do professor como orientador e promotor de aprendizagens, em detrimento de um papel de transmissor de conhecimentos;

- *Preparação de aulas* – Exprime a importância da preparação de aulas adequadas aos contextos individuais e coletivos. Inclui unidades de registo onde o EFP exprime ter sido bem-sucedido na preparação de aulas;
- *Conhecimentos científicos e didáticos* – Remete para o domínio de conhecimentos científicos de conteúdos e pedagógicos que um professor deve ter;
- *Compreensão da individualidade dos alunos* – Expressa a sensibilidade que um professor deve ter para compreender a individualidade de cada aluno, criando desafios que promovam o desenvolvimento pessoal dos alunos;
- *Execução profissional* – Refere-se às competências de comunicação, organização e gestão que um professor deve ter e aplicar na sua prática profissional.

Na subcategoria *Papéis e funções profissionais* inclui-se a descrição de experiências vivenciadas pelos EFP que lhes permitiram tomar contacto e experienciar esses diferentes papéis e funções profissionais. Esta subcategoria compreende quatro indicadores:

- *Participação em reuniões* – Compreende a participação em reuniões e a consciência do seu contributo para essas reuniões;
- *Participação em atividades extracurriculares* – Refere-se à participação em atividades extracurriculares e a importância que atribuem às mesmas.
- *Educação para a cidadania* – Exprime a compreensão do papel do professor como um educador para a cidadania;
- *Integração profissional* – Evidencia a importância da integração profissional para uma compreensão mais ampla dos papéis e funções profissionais e para a promoção de uma educação integral dos seus alunos.

Referindo-se ao que os EFP consideram ter contribuído para o seu desenvolvimento profissional no decurso da sua prática de ensino supervisionada e ao reconhecimento dos aspetos que ainda necessitam ser melhorados, a subcategoria *Desenvolvimento profissional* inclui os seguintes 13 indicadores:

- *Superação de dificuldades* – Expressa os contributos da superação de dificuldades para o desenvolvimento profissional de cada EFP;
- *Perceção de dinâmicas de sala de aula* – Expressa a necessidade de melhorar a perceção de dinâmicas de sala de aula para melhorar o ambiente de aprendizagem dos alunos;
- *Gestão de objetivos* – Exprime a necessidade de melhorar a gestão de objetivos a atingir em cada aula;
- *Gestão de discussões coletivas* – Refere-se à necessidade de aprender a gerir melhor discussões coletivas;
- *Reconstrução de conceções profissionais* – Manifesta uma transformação na forma de conceber o papel do professor;
- *Processo superviso* – Exprime a influência da supervisão e dos seus intervenientes (professores orientadores e cooperantes) para o desenvolvimento profissional dos EFP;
- *Aprendizagem ao longo da vida* – Refere-se ao reconhecimento de que a formação inicial é apenas uma preparação para a profissão e à valorização da aprendizagem ao longo da vida, numa perspetiva de desenvolvimento profissional contínuo;
- *Autoavaliação* – Manifesta a necessidade e a dificuldade da autoavaliação do desempenho profissional;
- *Desenvolvimento de competências* – Evidencia o contributo da formação inicial para o desenvolvimento de competências profissionais facilitadoras de uma prática educativa eficaz. Mostra ainda a consciencialização de limitações e potencialidades individuais para o desenvolvimento das competências profissionais;
- *Colaboração com outros professores* – Exprime a importância da colaboração com outros professores para o desenvolvimento profissional;
- *Reflexão* – Expressa o contributo fundamental da reflexão para o desenvolvimento profissional;

- *Contributos da investigação* – Reconhece os contributos da investigação para o desenvolvimento de competências e para a consequente melhoria da prática profissional;
- *Relação com a teoria* – Mostra, direta ou indiretamente, a aplicação de conceitos teóricos na prática profissional.

A subcategoria *Perspetivas para o futuro* compreende a antevisão que os EFP fazem da sua prática futura, incluindo propostas de melhoria da mesma. Nesta subcategoria incluem-se quatro indicadores:

- *Implementação de estratégias didáticas* – Exprime a vontade de adaptar e implementar estratégias didáticas mais adequadas aos diversos conteúdos;
- *Desejos* – Evidencia o desejo de ter capacidade de autoavaliação da prática profissional;
- *Utilização de metodologias de investigação* – Expressa a vontade de adotar práticas de investigação sobre a própria prática profissional, numa perspetiva de autoformação;
- *Formação profissional* – Demonstra o interesse em fazer mais formação.

3. Codificação das Notas de Campo

O quadro de análise das notas de campo que se apresenta no Quadro 14 é semi-dedutivo, uma vez que todas as categorias e a maioria das subcategorias foram adaptadas da literatura (Cf. Borich, 2015) e as restantes subcategorias e indicadores advêm dos dados, isto é, das notas de campo que resultaram das observações efetuadas. Como o processo educativo não é linear, nesta codificação optou-se por se usar apenas seis das oito lentes para a observação de aula referidas por Borich (2015, pp. 18-19; 47), sendo algumas das características das outras duas incluídas nas subcategorias das seis lentes referidas. Assim, a lente orientação para a tarefa (*task orientation*) foi dividida pelas categorias *Gestão de sala de aula* e *Clareza na aula*, e a lente sucesso dos alunos (*student success*), que não fazia parte do foco da observação, sobrepõe-se a uma das subcategorias relacionadas com o ambiente educacional, estando, por isso, parcialmente representada pela subcategoria *Interação dos atores educativos*, no indicador *Utilização e aprofundamento dos contributos dos alunos*.

Por *Ambiente educacional* entende-se o ambiente físico e emocional subjacente à sala de aula. Incluem-se nesta categoria duas subcategorias: (1) *Interação dos atores educativos*, que se refere às expectativas do professor, às relações que se estabelecem entre o professor e os alunos e às intervenções do supervisor cooperante; e (2) *Aspetos físicos da sala de aula*, que se refere à disposição espacial da sala de aula. Nesta última subcategoria incluem-se as representações esquemáticas da sala de aula elaboradas pela observadora.

Os sete indicadores da subcategoria *Interação dos atores educativos* caracterizam-se da seguinte forma:

- *Disponibilidade para auxiliar a aprendizagem* – Refere-se a situações em que o professor enfatiza o seu papel como facilitador da aprendizagem e explicita as suas expectativas para os seus alunos. Exemplo: “Rodrigo refere que é importante serem capazes de explicar o que observam, pelo que devem perguntar ao professor sempre que observam alguma coisa que não sabem/conseguem explicar” (R_IPP4_Int3_Obs3_UR47);
- *Utilização e aprofundamento dos contributos dos alunos* – Refere-se às situações em que o professor incorpora e/ou aprofunda o contributo um determinado aluno no seu discurso;
- *Ignorar os contributos dos alunos* – Compreende as situações em que o professor ignora ou não aproveita as intervenções dos alunos;
- *Relação professor/aluno(s)* – Inclui as unidades de codificação que relatam o tipo de relação que se estabelece entre o professor e os alunos. Neste indicador devem incluir-se, por exemplo, situações em que o professor: (a) utilize uma linguagem próxima dos alunos; (b) brinque com os alunos; e (c) se dirija aos alunos utilizando o seu nome;
- *Utilização de reforço positivo* – Compreende as situações em que o professor reforça positivamente as intervenções dos alunos;
- *Intervenções do supervisor cooperante* – Devem incluir-se todas as unidades de registo que identifiquem intervenções do supervisor cooperante, independentemente do teor da intervenção;

Quadro 14

Quadro de análise das notas de campo

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Ambiente educacional (<i>Learning climate¹</i>)	Interação dos atores educativos	Disponibilidade para auxiliar a aprendizagem
		Utilização e aprofundamento dos contributos dos alunos
		Ignorar os contributos dos alunos
		Relação professor/aluno(s)
		Utilização de reforço positivo
		Intervenções do professor cooperante
		Co-docência
	Aspetos físicos da sala de aula	Durante a intervenção do professor
		Durante o trabalho prático dos alunos
Gestão de sala de aula (<i>Classroom management¹</i>)	Planificação	Gestão do tempo
		Gestão dos recursos de ensino
	Rotinas educacionais	Sumário
		Chamada e presenças
		Oração da manhã
		Acalmar e sentar
		Informações
		Recomendações e avisos
	Estratégias disciplinares	Chamadas de atenção
		Ameaças
		Reforço das regras de sala de aula
		Ações não verbais
		Contagem em voz alta
		Parar a aula e aguardar
		Expulsão do(s) elemento(s) perturbador(es)
Clareza na aula (<i>Lesson clarity¹</i>)	Contextualização das atividades	Apresentação de temas a abordar
		Funcionamento da aula
		Atividades práticas
	Conteúdos programáticos	Explicação de conteúdos
		Enfatização de ideias
		Utilização de exemplos e demonstrações
		Feedback
		Ancoragem de conceitos
		Utilização da etimologia das palavras
		Preparação científica
	Relações entre temáticas	Relações entre conteúdos programáticos
		Relações CTS
		Controvérsias científicas
		Interdisciplinaridade
	Revisão e síntese	Revisão de conteúdos
		Sistematização de conteúdos
	Esclarecimento de dúvidas	Clarificação de conteúdos
		Aprofundamento de conteúdos
		Funcionamento das atividades
		Relativas ao trabalho prático

Quadro 14 (continuação)

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Envolvimento dos alunos no processo educativo (<i>Student engagement¹</i>)	Utilização de estratégias de questionamento	Questões de aprofundamento
		Questões facilitadoras
		Questões retóricas
		Frases interrogativas incompletas
		Questões de revisão
	Utilização de outras estratégias centradas no aluno	Explicitação de ideias
		Promoção de discussões
		Solicitação de colaboração
		Estimular a criatividade e a autonomia
Avaliação formativa (<i>Performance outcomes¹</i>)	Promoção de atividades práticas	Trabalho individual
		Trabalho a pares
		Trabalho em grupo
		Trabalho extra-aula
	Monitorização da compreensão dos alunos	Averiguar a existência de dúvidas
		Procurar conhecer diferentes raciocínios
		Correção de tarefas
		Recolher documentos dos alunos
Diversidade instrucional (<i>Instructional variety¹</i>)	Alterações no registo oral usual do professor	Tom de voz
		Dicção
		Linguagem
	Recursos utilizados no processo de ensino	Recursos físicos
		Recursos visuais
		Recursos áudio
	Movimentações dos alunos	Chamadas ao quadro
		Deslocações dos alunos pela sala
		Mudança de espaço físico
		Regresso ao lugar
		Organização em grupos de trabalho
	Ausência de movimentações do professor	Permanece na secretária do professor
		Permanece parado no mesmo local
	Movimentações do professor	Deslocações do professor pela sala
		Mudança de espaço físico

Nota: No contexto deste Quadro de Codificação o EFP é designados por professor, dado que foi ele que assumiu essa função nas aulas observadas pela investigadora.

¹ Categorias e subcategorias adaptadas de Borich (2015, pp. 18-19; 47).

- *Co-docência* – Refere-se a momentos, normalmente de trabalho prático, em que o EFP e o supervisor cooperante estão simultaneamente responsáveis pelo desenrolar das atividades letivas

A subcategoria *Aspetos físicos da sala de aula* subdivide-se nos dois indicadores seguintes:

- *Durante a intervenção do professor* – Referente à disposição do espaço da sala de aula durante os momentos mais teóricos da aula;
- *Durante o trabalho prático dos alunos* – Referente à disposição do espaço da sala de aula durante os momentos em que os alunos trabalham a pares ou em pequeno grupo.

Na categoria *Gestão de sala de aula* incluem-se todas as unidades de registo que são representativas da forma como o professor organiza e gere os acontecimentos letivos para assegurar o funcionamento da aula. Esta categoria organiza-se em três subcategorias: (1) *Planificação*; (2) *Rotinas educacionais*; e (3) *Estratégias disciplinares*.

A subcategoria *Planificação* compreende todas as situações descritas pela observadora que representem situações relacionadas com a organização e gestão do tempo e de recursos para assegurar o cumprimento do plano de aula. Inclui os dois indicadores seguintes:

- *Gestão do tempo* – Incluem-se todas as unidades de registo onde haja menção a tempo;
- *Gestão dos recursos de ensino* – Compreende ações do professor, tais como: distribuição fichas de trabalho, apagar a luz, projetar algo na tela/quadro de projeção, etc.

Referindo-se às ações e situações que ocorrem de forma recorrente e sistemática aula após aula e que, por isso, fazem parte da rotina diária, a subcategoria *Rotinas educacionais* contém seis indicadores:

- *Sumário* – Incluiu as unidades de registo que retratam momentos em que o professor projeta, dita, escreve ou pede para os alunos escreverem o sumário;
- *Chamada e presenças* – Corresponde aos momentos em que o professor faz a chamada e verifica quais os alunos que estão presentes na aula, registando, no livro de ponto, as ausências;

- *Oração da manhã* – Contém os momentos em que os alunos oram na sala de aula, rotina que está estabelecida nas regras institucionais de algumas escolas privadas;
- *Acalmar e sentar* – Corresponde aos momentos em que o professor, no início da aula ou após uma atividade que envolva movimentações por parte dos alunos, aguarda que estes se calem e se sentem;
- *Informações* – refere-se a situações em que o professor informa os alunos sobre a avaliação, o material a trazer na aula seguinte, acontecimentos institucionais, questões relacionadas com visitas de estudo, etc.
- *Recomendações e avisos* – inclui as unidades de registo relativas à descrição de situações em que o professor alerta os alunos para questões importantes (incluindo conteúdos) e faz recomendações inerentes ao uso de recursos materiais e visuais e à limpeza da sala.

A subcategoria *Estratégias disciplinares* compreende estratégias utilizadas pelo professor para garantir o cumprimento de regras pré-estabelecidas de sala de aula, através do uso de chamadas de atenção e de um sistema de incentivos e consequências, no sentido de controlar o comportamento dos alunos. Nesta subcategoria incluem-se sete indicadores:

- *Chamadas de atenção* – Inclui as unidades de registo que se relacionam com situações em que o professor chama os alunos à atenção, devido aos seus comportamentos perturbadores, usando para isso diferentes estratégias, tais como: (a) pedir aos alunos em geral ou a um aluno em particular para estar(em) calado(s); (b) interpelar os alunos distraídos colocando-lhes questões ou pedindo-lhes que repitam o que acabou de ser dito;
- *Ameaças* – Compreende as situações em que o professor recorre a ameaças para controlar o comportamento dos alunos. Exemplo: «Sofia chama novamente os alunos à atenção, avisando: “(...) os próximos que apanhar a falar vão para a mesa do fundo [da sala].”» (S_IPP4_Int10_Obs8_UR22);
- *Reforço das regras de sala de aula* – Inclui as unidades de registo que descrevem situações em que o professor reforça as regras de sala de aula, especificando comportamentos esperados e desejados. Exemplo: «Rodrigo

refere que tem de ser um de cada vez e que têm de colocar o dedo no ar primeiro.» (R_IPP4_Obs3_Int3_UR18);

- *Ações não verbais* – Refere-se a situações em que o professor regista por escrito, na caderneta do aluno, livro de ponto, ou num documento pessoal o nome ou número do(s) aluno(s) que estavam a perturbar a aula;
- *Contagem em voz alta* – Compreende os momentos em que o professor conta, em voz alta, até um determinado número (normalmente até três) na expectativa que isto faça os alunos acalmarem;
- *Parar a aula e aguardar* – Inclui as unidades de registo que descrevem situações em que o professor pára de falar e aguarda que os alunos se acalmem;

Expulsão do(s) elemento(s) perturbador(es) – Corresponde a situações que o professor pede a um elemento perturbador que saia da sala de aula. Esta expulsão pode ser permanente, isto é, prolongar-se até ao final da aula, ou temporária, sendo neste caso permitida a reentrada do aluno na sala após um curto período de tempo.

A categoria *Clareza na aula* relaciona-se com a capacidade que o professor demonstra ter para estruturar o seu discurso de forma clara e adequada à faixa etária dos alunos. Observa-se esta característica quando, por exemplo, o professor: (a) apresenta de forma organizada os conteúdos, definindo no início da aula o que vai ser tratado; (b) estabelece relações entre os conteúdos; (c) desconstrói e exemplifica raciocínios. Esta categoria compreende as seguintes subcategorias: (1) *Contextualização das atividades*; (2) *Conteúdos programáticos*; (3) *Relações entre temáticas*; (4) *Revisão e síntese*; (5) *Esclarecimento de dúvidas*.

Compreendendo a apresentação prévia de temáticas e atividades, a subcategoria *Contextualização das atividades* contém três indicadores:

- *Apresentação dos temas a abordar* – compreende as situações em que o professor explicita os temas que vão ser explorados na aula;
- *Funcionamento da aula* – inclui as unidades de registo que descrevem momentos em que o professor explicita como é que a aula se vai desenrolar;

- *Atividades práticas* – corresponde a situações em que o professor contextualiza e explicita como deverão decorrer as atividades práticas que serão realizadas naquela aula;

A subcategoria *Conteúdos programáticos* inclui as estratégias que o professor utiliza para garantir clareza no ensino dos conteúdos, desdobrando-se em sete indicadores:

- *Explicação de conteúdos* – Refere-se aos momentos, normalmente mais expositivos, em que a explicação de conceitos é realizada pelo professor;
- *Enfatização de ideias* – Inclui as unidades de registo que descrevem momentos em que o professor destaca ideias e conceitos que considera importantes e que os alunos devem saber;
- *Utilização de exemplos e demonstrações* – Corresponde a situações em que o professor utiliza exemplos concretos e/ou demonstrações práticas para ilustrar um determinado raciocínio ou conteúdo;
- *Feedback* – Engloba todos os momentos em que o professor dá algum tipo de feedback aos alunos, quer sobre o que o aluno acabou de dizer, quer sobre o trabalho prático que está a ser desenvolvido naquele momento ou que foi desenvolvido em aulas anteriores;
- *Ancoragem de conceitos* – Inclui as unidades de registo que explicitam situações em que o professor recorre ao manual escolar ou sebenta para situar determinado conteúdo, auxiliando e clarificando a aprendizagem dos alunos;
- *Utilização da etimologia das palavras* – Inclui as situações em que o professor recorre à etimologia das palavras para introduzir e/ou definir um determinado conceito;
- *Preparação científica* – Compreende as unidades de registo que mostram a presença ou ausência de preparação científica por parte do professor.

A subcategoria *Relações entre temáticas* refere-se às situações em que o professor se preocupa em estabelecer relações entre conteúdos programáticos intra e interdisciplinares e a divulgação científica através dos media. Nesta subcategoria incluem-se os quatro seguintes indicadores:

- *Relações entre conteúdos programáticos* – Refere-se às unidades de registo que expressam a ocorrência de situações em que há uma preocupação por parte do professor em estabelecer relações entre os diversos conteúdos da disciplina;
- *Relações CTS* – Compreende as relações entre ciência, tecnologia e sociedade (CTS), através, por exemplo, de exploração de notícias de divulgação científica. Podem também ser aqui incluídas questões sociocientíficas controversas, relacionadas com temáticas quotidianas que são controversas, tais como: experiências com animais, clonagem, etc;
- *Controvérsias científicas* – Refere-se a situações em que o professor (com ou sem a intervenção dos alunos) aborda questões científicas que são controversas, isto é, em que os cientistas discordam;
- *Interdisciplinaridade* – Engloba as situações em que o professor se preocupa em interligar os conteúdos da sua disciplina com outras disciplinas.

Relacionando-se com o uso de estratégias de revisão e sistematização de conteúdos, quer sejam utilizadas sequencialmente, quer separadamente, a subcategoria *Revisão e síntese* compreende dois indicadores: (a) *Revisão de conteúdos*; e (b) *Sistematização de conteúdos*. Estes indicadores não carecem de explicação porque a sua designação é autoexplicativa.

Na subcategoria *Esclarecimento de dúvidas*, onde se englobam os momentos em que são esclarecidas dúvidas dos alunos, existem quatro indicadores:

- *Clarificação de conteúdos* – Compreende as dúvidas relacionadas com os conteúdos que estão a ser estudados ou que foram estudados em aulas anteriores;
- *Aprofundamento de conteúdos* – Refere-se a questões colocadas pelos alunos que vão para além dos conteúdos programáticos, exigindo a explicação mais aprofundada daquela temática;
- *Funcionamento das atividades* – Inclui o esclarecimento de dúvidas relacionadas com o funcionamento da aula e das atividades realizadas na mesma;

- *Relativas ao trabalho prático* – Compreende todas as dúvidas relacionadas com o trabalho prático, seja ele individual ou de grupo.

Na categoria *Envolvimento dos alunos no processo educativo* incluem-se todas as estratégias que o professor utiliza para promover o envolvimento dos alunos no processo educativo e monitorizar o progresso das suas aprendizagens. Compreende duas subcategorias: (1) *Utilização de estratégias de questionamento*; e (2) *Utilização de outras estratégias centradas no aluno*. Estas subcategorias incluem as situações de aprendizagem que envolvem raciocínio e aplicação dos conhecimentos a novas situações.

A subcategoria *Utilização de estratégias de questionamento* inclui os cinco indicadores seguintes:

- *Questões de aprofundamento* – Inclui todas as questões que o professor elabora cuja resposta não advém de uma simples aplicação de conhecimentos por parte dos alunos, mas envolve raciocínio e resolução de problemas;
- *Questões facilitadoras* – Refere-se às questões que o professor formula para ajudar os alunos a chegarem a uma determinada resposta ou conclusão;
- *Questões retóricas* – Compreende as unidades de registo que descrevem situações em que o professor fez a pergunta e deu imediatamente a resposta, sem dar tempo aos alunos para pensar ou responder;
- *Frases interrogativas incompletas* – Engloba as situações em que o professor, em vez de formular uma questão, deixa uma frase a meio na expectativa que os alunos a completem. Exemplo: «Sofia: “As rochas magmáticas dividem-se em dois grandes grupos. As que se podem formar...”» (S_IPP4_Int10_Obs8_UR19);
- *Questões de revisão* – Corresponde às situações em que o professor formula questões com o objetivo de rever e consolidar conteúdos já abordados naquela aula ou em aulas anteriores.

Na subcategoria *Utilização de outras estratégias centradas no aluno* incluem-se quatro indicadores:

- *Explicitação de ideias* – Engloba as unidades de registo que descrevam situações em que o professor convida um aluno para participar na aula,

pedindo-lhe que explique um determinado assunto, tema, raciocínio, imagem, etc.;

- *Promoção de discussões* – Inclui as unidades de registo que descrevem situações em que o professor tenta promover discussões em sala de aula;
- *Solicitação de colaboração* – Compreende as situações em que o professor promove a colaboração entre pares solicitando aos alunos que ajudem os colegas. Inclui também as situações em que o professor solicita voluntários ou designa determinados alunos para a realização de uma determinada tarefa;
- *Estimular a criatividade e a autonomia* – Refere-se a momentos em que o professor estimula a criatividade e a autonomia dos alunos.

A categoria *Avaliação formativa* foca-se nas estratégias que são adotadas pelo professor para promover e conhecer o raciocínio crítico e a capacidade de resolução de problemas dos alunos. Inclui duas subcategorias: (1) *Promoção de atividades práticas*, que se refere às atividades práticas que são promovidas pelo professor com o objetivo de estimular os alunos a explicitarem os seus raciocínios e a resolverem problemas; e (2) *Monitorização da compreensão dos alunos*, onde se incluem as estratégias que permitem ao professor compreender como se processa a aprendizagem dos alunos e auxilia-los no decurso da mesma. A primeira compreende quatro indicadores que não carecem de explicação: (a) *Trabalho individual*; (b) *Trabalho a pares*; (c) *Trabalho em grupo*; e (d) *Trabalho extra-aula*. A segunda contém os cinco indicadores seguintes:

- *Averiguar a existência de dúvidas* – Inclui estratégias que permitem ao professor averiguar a existência de dúvidas por parte dos alunos;
- *Procurar conhecer diferentes raciocínios* – Refere-se a estratégias que professor utiliza para tentar conhecer os diferentes raciocínios dos alunos e as suas conceções alternativas. As conceções alternativas dos alunos referem-se a ideias enraizadas, mas inconsistentes, que estes têm sobre um determinado fenómeno, não correspondendo aos conceitos e/ou explicações cientificamente aceites;
- *Correção de tarefas* – Engloba momentos em que o professor corrige tarefas realizadas pelos alunos em aula ou fora dela;

- *Averiguar a progressão do trabalho prático* – Corresponde a momentos em que o professor averigua a progressão do trabalho prático que está a ser realizado pelos alunos, ajudando-os sempre que necessário;
- *Recolher documentos dos alunos* – Compreende situações em que o professor recolhe documentos dos alunos (e.g., fichas de trabalho) para avaliar a sua progressão.

Na categoria *Diversidade instrucional* incluem-se as situações que envolvem o uso de diversas estratégias (visuais, orais, etc.) que quebram a monotonia e despertam e mantêm os alunos atentos e interessados na aula. Esta categoria compreende cinco subcategorias: (1) *Alterações no registo oral usual do professor*; (2) *Recursos utilizados no processo de ensino*; (3) *Movimentações dos alunos*; (4) *Ausência de movimentações do professor*; (5) *Movimentações do professor*. A primeira diz respeito a momentos em que o professor modifica o seu registo oral usual com o objetivo de atrair a atenção dos alunos e facilitar a sua compreensão dos temas que estão a ser abordados. Esta subcategoria subdivide-se em três indicadores que não carecem de explicação mais aprofundada: (a) *Tom de voz*; (b) *Dicção*; e (c) *Linguagem*.

A subcategoria *Recursos utilizados no processo de ensino* compreende os recursos que são utilizados neste processo e inclui três indicadores:

- *Recursos físicos* – Incluem-se todos os materiais físicos de ensino como, por exemplo, fichas de trabalho, material de laboratório, etc., que são utilizados em aula;
- *Recursos visuais* – Refere-se a representações visuais que permitem auxiliar o processo de ensino, como, por exemplo, apresentações de diapositivos e representações esquemáticas que sejam feitas no quadro. Inclui também os recursos de software utilizados pelos atores educativos;
- *Recursos áudio* – Refere-se à utilização de recursos áudio que permitem auxiliar o processo de ensino. Se um determinado recurso for simultaneamente de áudio e visual, deverá ser codificado com o indicador Recursos visuais.

Referindo-se às deslocações dos alunos dentro da sala de aula que foram solicitadas ou permitidas pelo professor, a subcategoria *Movimentações dos alunos* compreende os cinco seguintes indicadores:

- *Chamadas ao quadro* – Ocorre quando o professor chama os alunos ao quadro, quer para esquematizar ou escrever algo no quadro, quer para explicitarem os seus raciocínios para toda a turma;
- *Deslocações dos alunos pela sala* – Engloba as deslocações mais ou menos livres dos alunos em sala de aula aquando da realização de trabalho prático ou no laboratório para coletar material ou acompanhar a progressão de uma determinada experiência;
- *Mudança de espaço físico* – Compreende as unidades de registo que explicitam a mudança para outra sala de aula, por exemplo, para um laboratório;
- *Regresso ao lugar* – Corresponde às situações em que os alunos regressam ao lugar depois de se terem levantado com autorização ou por indicação do professor;
- *Organização em grupos de trabalho* – Diz respeito aos momentos em que os alunos, por indicação do professor, se organizam em grupos para a realização de trabalho prático.

Na subcategoria *Ausência de movimentações do professor* incluem-se os momentos em que o professor não se movimenta na sala de aula, permanecendo no mesmo local. Os dois indicadores desta subcategoria não carecem de explicação: (a) *Permanece na secretária do professor*; (b) *Permanece parado no mesmo local*.

Compreendendo as movimentações do professor no espaço físico da sala de aula, a subcategoria *Movimentações do professor* compreende os dois seguintes indicadores:

- *Deslocações do professor pela sala* – Compreende as deslocações do professor pela sala, quer durante a componente teórica, quer durante a componente prática da aula;
- *Mudança de espaço físico* – Refere-se às unidades de registo que explicitam a mudança para outra sala de aula, por exemplo, para um laboratório.

4. Codificação das Entrevistas

Todos os quadros de análise das entrevistas são de natureza semi-dedutiva, tendo as categorias e a maior parte das subcategorias e indicadores sido concebidos a partir dos

objetivos e das questões expressas nos guiões das entrevistas, sendo os restantes provenientes dos dados, de acordo com o que é sugerido por Creswell (2013, p. 185). À semelhança dos quadros de análise das narrativas escritas, optou-se, sempre que possível, pela elaboração de quadros únicos de análise para as realidades portuguesa e irlandesa.

4.1. Entrevistas aos estudantes futuros professores.

Devido ao facto de na Irlanda terem sido realizadas duas entrevistas (uma delas para substituir as observações que não puderam ser concretizadas), não foi possível criar-se um único quadro de análise para todas as entrevistas realizadas aos EFP. Contudo, como muitas das questões colocadas aos EFP portugueses e irlandeses foram semelhantes, procurou-se que as categorias, subcategorias e indicadores referentes a estas questões tivessem a mesma designação e significado. Assim, na explicação destes quadros de análise não serão duplamente descritas as dimensões de análise que são idênticas.

4.1.1. Caso português.

O quadro de análise das entrevistas realizadas aos EFP portugueses no final da sua prática de ensino supervisionada está representado no Quadro 15. Este quadro está organizado em duas grandes dimensões, que se subdividem em várias categorias. A dimensão *Currículo do programa de FIP* permite perceber as perceções dos EFP sobre o funcionamento e a importância das componentes curriculares académica e prática da sua formação. Esta dimensão contém duas categorias: (1) *Componentes curriculares*; e (2) *Processo supervisivo*. Por sua vez, a dimensão *Identidade profissional* possibilita a compreensão das perceções dos EFP sobre várias questões que estão relacionadas com a constituição da mesma durante a FIP. Estas questões estão plasmadas nas seis categorias que caracterizam esta dimensão: (1) *Perceções sobre a formação académica*; (2) *Escolha da profissão docente*; (3) *Perceções sobre as características dos alunos*; (4) *Perceções sobre as características do professor*; (5) *Perceções sobre o processo supervisivo*; e (6) *Perceções sobre a prática profissional*. A inclusão das perceções sobre a formação académica dos EFP na dimensão referente à sua identidade está relacionada com o facto de as memórias fazerem parte da identidade dos indivíduos (Mogarro, 2005).

Na categoria *Componentes curriculares* incluem-se três subcategorias: (1) *Importância das diferentes componentes curriculares*; (2) *Articulação das diferentes*

componentes curriculares; e (3) *Componente curricular prática*. A primeira destas subcategorias compreende três indicadores:

- *Componente curricular acadêmica* – Diz respeito às unidades de registo onde o EFP reconhece a importância de algumas das unidades curriculares da componente curricular acadêmica para a sua formação profissional;
- *Componente curricular prática* – Corresponde às unidades de registo onde o EFP reconhece a importância de algumas das unidades curriculares da componente curricular prática para a sua formação profissional;
- *Indistinção de importância* – Inclui as unidades de registo onde o EFP não identifica nenhuma unidade curricular em particular. No entanto, pode ou não reconhecer os contributos das unidades curriculares, de uma forma genérica, para a sua formação profissional.

A subcategoria *Articulação das diferentes componentes curriculares* contém os quatro seguintes indicadores:

- *Existência de articulação entre as UCs da componente curricular prática* – Refere-se às unidades de registo que expressam a existência de articulação entre as várias unidades curriculares da componente curricular prática;
- *Existência de articulação entre as componentes curriculares acadêmica e prática* – Diz respeito às unidades de registo que referem a existência de articulação entre as unidades curriculares da componente curricular prática e as unidades curriculares da componente curricular acadêmica;
- *Inexistência de articulação entre as componentes curriculares acadêmica e prática* – Compreende as unidades de registo que indicam a inexistência de articulação entre as unidades curriculares da componente curricular prática e as unidades curriculares da componente curricular acadêmica;
- *Indistinção das componentes curriculares* – Corresponde às unidades de registo que referem a existência ou inexistência de articulação entre as diferentes componentes curriculares, mas sem haver referência a quaisquer unidades curriculares específicas.

Quadro 15

Quadro de análise das entrevistas aos EFP portugueses (Etapa 3)

Dimensão: CURRÍCULO DO PROGRAMA DE FIP		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
Componentes curriculares	Importância das diferentes componentes curriculares	Componente curricular académica
		Componente curricular prática
		Indistinção de importância
	Articulação das diferentes componentes curriculares	Existência de articulação entre as UCs da componente curricular prática
		Existência de articulação entre as componentes curriculares académica e prática
		Inexistência de articulação entre as componentes curriculares académica e prática
		Indistinção das componentes curriculares
	Componente curricular prática	Contacto com a prática
		Observações
		Participação em atividades letivas
		Participação em atividades não-letivas
		Restrições impostas
		Intervenções de IPP III
		Intervenções de IPP IV
Processo supervisoivo	Orientações	Supervisor cooperante
		Supervisor institucional
		Ambos os supervisores
	Materiais cedidos	Supervisor cooperante
		Supervisor institucional
		Docente de IPP III e IPP IV
		Ambos os supervisores
	Reuniões	Supervisor cooperante
		Supervisor institucional
		Ambos os supervisores
	Estratégias utilizadas	Supervisor cooperante
		Supervisor institucional
		Contributos de outros professores
		Ambos os supervisores
	Feedback	Supervisor cooperante
		Supervisor institucional
		Docente de IPP III e IPP IV
		Investigadora
		Contributos de outros professores
		Ausência de feedback
		Ambos os supervisores

Quadro 15 (continuação)

Dimensão: IDENTIDADE PROFISSIONAL		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
Percepções sobre a formação acadêmica	Experiência anterior	Importância para o desempenho da profissão
		Situações que permitiram compreender a sua importância
	Experiência atual	Razões para a escolha da instituição de ensino superior
		Pontos fortes da componente curricular acadêmica
		Pontos fracos da componente curricular acadêmica
		Pontos fortes da componente curricular prática
		Pontos fracos da componente curricular prática
		Evolução ao longo do programa de FIP
Escolha da profissão docente	Motivos para a escolha da profissão	Gosto pela educação
		Gosto por comunicar
		Vontade de ajudar
		Casuais
		Experiências anteriores de docência
		Necessidade profissional
	Influências na escolha da profissão	Professores
		Influência religiosa
		Circunstâncias da vida
		Famíliares
Percepções sobre as características dos alunos	Bom aluno	Determinado
		Envolve-se no processo de aprendizagem
	Mau aluno	Ausência de vontade de aprender
	Indistinção entre bons e maus alunos	Todos os alunos são bons
		Inexistência de maus alunos
		Ausência de classificação
	Alteração de percepções sobre os alunos	Principais mudanças
		Momentos cruciais de mudança
		Ausência de mudança
Percepções sobre as características do professor	Bom professor	Profissional preparado para as diversas situações educativas
		Profissional multifacetado
		Promove valores
		Aprende ao longo da vida
		Motiva os alunos
		Estabelece relações próximas com os alunos
		Promove a aprendizagem
		Utiliza diversos processos e estratégias de ensino e aprendizagem
		Promove ambientes de aprendizagem adequados

Quadro 15 (continuação)

Dimensão: IDENTIDADE PROFISSIONAL		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
Percepções sobre as características do professor (continuação)	Mau professor	Despreocupado
		Não estabelece relações próximas com os alunos
		Não diversifica os processos e estratégias de ensino e aprendizagem que utiliza
		Não reflete sobre os seus desempenhos
	Tipo de professor que considera ser	Dificuldade de definição
		Bom profissional
		Utiliza diversos processos e estratégias de ensino e aprendizagem
		Estabelece relações próximas com os alunos
		Em formação
	Tipo de professor que gostaria de ser	Bom profissional
		Respeitado
		Marcante
		Motiva os alunos
		Utiliza diversos processos e estratégias de ensino e aprendizagem
		Aposta num percurso de desenvolvimento profissional
		Estabelece relações próximas com os alunos
		Profissional preparado para as diversas situações educativas
	Alteração de percepções sobre o professor	Principais mudanças
		Momentos cruciais de mudança
		Contributos do programa de FIP
		Ausência de mudança
Percepções sobre o processo supervisionado	Relações com os supervisores	Relação com o supervisor cooperante
		Relação com o supervisor institucional
	Percepções sobre os supervisores	Supervisor cooperante
		Supervisor institucional
	Influência do processo supervisionado	Contributo para a formação profissional
		Influência do supervisor cooperante
		Influência do supervisor institucional
		Adoção e adaptação de estratégias do supervisor cooperante
		Estímulos para a utilização de metodologias ativas
		Reações às críticas dos supervisores
	Percepções sobre as características do supervisor ideal	Estabelece uma boa relação com o EFP
		Facilita a aprendizagem do EFP
		Demonstra atitudes profissionais
		Partilha informação
		Procura ensinar
		Promove a autonomia do orientando

Dimensão: IDENTIDADE PROFISSIONAL		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
		Delimita fronteiras

Quadro 15 (continuação)

Dimensão: IDENTIDADE PROFISSIONAL		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
Percepções sobre a prática profissional	Desempenhos nas UCs da componente curricular prática	Melhores intervenções
		Piores intervenções
		Evolução ao longo das intervenções
		Reflexão sobre as intervenções
		Adaptação de metodologias de ensino e aprendizagem
		Gestão de situações educativas
		Dificuldades
		Utilização de estratégias aprendidas na componente académica da FIP
		Modificações no desempenho
		Consciencialização sobre os próprios desempenhos
	Reflexões sobre as notas de campo	Monitorização do trabalho de grupo
		Questões facilitadoras
		Dúvidas
		Foco da aula
		Feedback
		Estratégias de ensino
		Chamadas de atenção
		Frases interrogativas incompletas
		Questões retóricas
		Intervenções do supervisor cooperante
		Relação professor/aluno(s)
		Discussões
		Contributos dos alunos
		Relações CTS
		Oração da manhã
		Regras saída de sala de aula
		Ancoragem de conceitos
		Co-docência
		Comportamento dos alunos
	Preparação para a realidade docente	Percepções do EFP
		Receios do EFP
		Contributos do programa de FIP

Por sua vez, a subcategoria *Componente curricular prática* subdivide-se em sete indicadores:

- *Contacto com a prática* – Explicita de que forma foi realizado o contacto com a prática no âmbito das unidades curriculares da componente curricular prática;
- *Observações* – Refere-se à observação de aulas que foi efetuada pelo EFP no âmbito da componente curricular prática;
- *Participação em atividades letivas* – Compreende a participação nas atividades letivas do supervisor cooperante. Estas atividades pode ser desenvolvidas na sala de aula ou fora dela (e.g., visitas de estudo). Podem ainda corresponder a momentos de co-docência;
- *Participação em atividades não-letivas* – Indica a participação do EFP em atividades não-letivas, tais como, por exemplo, reuniões;
- *Restrições impostas* – Diz respeito às restrições impostas ao EFP pela escola cooperante, não permitindo a sua participação em algumas atividades não-letivas como, por exemplo, reuniões;
- *Intervenções de IPP III* – Corresponde à lecionação de aulas no âmbito da IPP III;
- *Intervenções de IPP IV* – Inclui a lecionação de aulas no âmbito da IPP IV.

Compreendendo as percepções dos EFP sobre o *Processo supervisoivo*, esta categoria desdobra-se em cinco subcategorias relacionadas com diversas questões que fazem parte deste processo: (1) *Orientações*; (2) *Materiais cedidos*; (3) *Reuniões*; (4) *Estratégias utilizadas*; (5) *Feedback*. Os indicadores destas subcategorias estão relacionados com os sujeitos que estiveram envolvidos e que contribuíram para cada uma das questões. De notar que os indicadores *Supervisor cooperante*, *Supervisor institucional* e *Ambos os supervisores* são comuns a todas as subcategorias, derivando os restantes indicadores da menção de outros atores educativos que os EFP consideram também terem tido influência no seu processo supervisoivo.

Passando para a dimensão da *Identidade profissional*, na categoria *Percepções sobre a formação académica* incluem-se duas subcategorias relacionadas com as

experiências dos EFP. A subcategoria *Experiência anterior* desdobra-se em dois indicadores:

- *Importância para o desempenho da profissão* – Compreende as unidades de registo que se referem à importância da formação académica anterior (seja Licenciatura, Mestrado e/ou Doutoramento) para a prática profissional;
- *Situações que permitiram compreender a sua importância* – Refere-se a situações que ocorreram no decurso do programa de FIP e que permitiram que o EFP compreendesse a importância da formação académica anterior para a sua prática profissional.

Na subcategoria *Experiência atual* incluem-se as perceções dos EFP sobre o programa de FIP. Esta subcategoria contém seis indicadores:

- *Razões para a escolha da instituição de ensino superior* – Compreende as razões que levaram o EFP a escolher o programa de FIP em estudo em detrimento de outros de outras instituições de ensino superior;
- *Pontos fortes da componente curricular académica* – Corresponde às unidades de registo que identificam aqueles que o EFP considera serem os pontos fortes da componente curricular académica, em particular, e do programa de FIP que frequenta, em geral;
- *Pontos fracos da componente curricular académica* – Diz respeito às unidades de registo que identificam aqueles que o EFP considera serem os pontos fracos da componente curricular académica, em particular, e do programa de FIP que frequenta, em geral;
- *Pontos fortes da componente curricular prática* – Compreende aqueles que o EFP considera serem os pontos fortes da componente curricular prática;
- *Pontos fracos da componente curricular prática* – Refere-se aqueles que o EFP considera serem os pontos fracos da componente curricular prática;
- *Evolução ao longo do programa de FIP* – Inclui as perceções do EFP sobre a sua evolução como profissional, em termos gerais, ao longo do programa de FIP a partir dos contributos das várias unidades curriculares.

A categoria *Escolha da profissão docente* refere-se aos motivos que levaram os EFP a escolher a profissão docente e às pessoas que os influenciaram. A subcategoria *Motivos para a escolha da profissão* compreende seis indicadores e a subcategoria *Influências na escolha da profissão* contém quatro indicadores. Todos estes indicadores já foram devidamente definidos na descrição que se efetuou do quadro de análise das narrativas iniciais (Quadro 12).

Na categoria *Percepções sobre as características dos alunos* existem quatro subcategorias: (1) *Bom aluno*; (2) *Mau aluno*; (3) *Indistinção entre bons e maus alunos*; e (4) *Alteração de percepções sobre os alunos*. À semelhança do que sucedeu na categoria anterior, as três primeira subcategorias e respetivos indicadores foram definidos na descrição do quadro de análise das narrativas iniciais (Quadro 12). Desta forma, importa apenas aqui definir a quarta subcategoria que se desdobra nos três seguintes indicadores:

- *Principais mudanças* – Refere-se às principais mudanças das percepções do EFP sobre as características de um bom ou mau aluno;
- *Momentos cruciais de mudança* – Compreende a identificação das situações que foram responsáveis pela promoção de mudanças nas percepções do que significa ser um bom ou mau aluno;
- *Ausência de mudança* – Corresponde às unidades de registo que referem a ausência de mudança nas percepções do EFP sobre o que significa ser um bom ou mau aluno.

A categoria *Percepções sobre as características do professor* compreende cinco subcategorias: (1) *Bom professor*; (2) *Mau professor*; (3) *Tipo de professor que considera ser*; (4) *Tipo de professor que gostaria de ser*; e (5) *Alterações de percepções sobre o professor*. A maior parte dos indicadores das subcategorias (1), (2) e (4) já foram definidos no quadro de análise das narrativas iniciais pelo que serão definidos apenas os restantes. O indicador *Promove a aprendizagem* (categoria: *Bom professor*) refere-se a um profissional que procura envolver os alunos no processo de ensino e aprendizagem, colocando-lhes questões ou propondo-lhes a realização de atividades centradas no aluno. No que diz respeito às percepções dos EFP sobre um *Mau professor* importa definir os três indicadores seguintes:

- *Despreocupado* – Diz respeito a um profissional que não se preocupa com os seus alunos nem com a sua aprendizagem;

- *Não diversifica os processos e estratégias de ensino e aprendizagem que utiliza* – Indica um profissional que utiliza sempre os mesmos métodos de ensino e aprendizagem, não se preocupando em adaptá-los às especificidades e necessidades dos diversos alunos da turma;
- *Não reflete sobre os seus desempenhos* – Refere-se a um profissional que não reflete sobre os seus desempenhos e que não procura o seu desenvolvimento profissional.

A subcategoria *Tipo de professor que considera ser* compreende os cinco seguintes indicadores:

- *Dificuldade de definição* – Compreende as unidades de registo que expressam a dificuldade que o EFP tem em caracterizar o tipo de professor que considera ser;
- *Bom profissional* – Corresponde às unidades de registo em que os EFP referem ser bons profissionais, sem especificarem as características que consideram ter;
- *Utiliza diversos processos e estratégias de ensino e aprendizagem* – Diz respeito às unidades de registo em que o EFP indica que utiliza diversos processos e estratégias de ensino e aprendizagem, adequando-as às especificidades e necessidades dos seus alunos;
- *Estabelece relações próximas com os alunos* – Indica que o EFP considera ser acessível, interessado e preocupado com os alunos, ouvindo-os e procurando ajudá-los a ultrapassar os seus problemas;
- *Em formação* – Refere-se às unidades de registo em que o EFP menciona que se considera um profissional em formação.

Sobre as perceções do EFP acerca do *Tipo de professor que gostaria de ser* descrevem-se dois indicadores:

- *Respeitado* – Refere que o EFP gostaria de ser um profissional respeitados pelos seus alunos;
- *Marcante* – Indica que o EFP gostaria de marcar positivamente as vidas dos seus alunos.

Finalmente, na subcategoria *Alterações de percepções sobre o professor* incluem-se quatro indicadores:

- *Principais mudanças* – Refere-se às principais mudanças das percepções do EFP sobre as características de um bom professor ou do professor que deseja ser;
- *Momentos cruciais de mudança* – Compreende a identificação das situações que foram responsáveis pela promoção de mudanças nas percepções do que significa ser um bom professor ou do professor que o EFP deseja ser;
- *Contributos do programa de FIP* – Corresponde à identificação dos principais contributos do programa de FIP para a mudança das percepções do que significa ser um bom professor ou do professor que o EFP deseja ser;
- *Ausência de mudança* – Corresponde às unidades de registo que referem a ausência de mudança nas percepções do EFP sobre o que significa ser um bom professor.

As *Percepções sobre o processo supervisivo* subdividem-se em quatro subcategorias: (1) *Relações com os supervisores*; (2) *Percepções sobre os supervisores*; (3) *Influência do processo supervisivo*; e (4) *Percepções sobre as características do supervisor ideal*. As subcategorias (1) e (2) contêm dois indicadores cada. Estes indicadores não carecem de descrição.

A subcategoria *Influência do processo supervisivo* compreende os seis seguintes indicadores:

- *Contributo para a formação profissional* – Compreende as unidades de registo que expressam o contributo do processo supervisivo, em geral, para a formação profissional do EFP;
- *Influência do supervisor cooperante* – Corresponde às unidades de registo que expressam a influência do supervisor cooperante na formação profissional do EFP;
- *Influência do supervisor institucional* – Refere-se às unidades de registo que expressam a influência do supervisor institucional na formação profissional do EFP;

- *Adoção e adaptação de estratégias do supervisor cooperante* – Diz respeito à adoção e adaptação por parte do EFP de estratégias de ensino e aprendizagem e de gestão de sala de aula utilizadas pelo supervisor cooperante como resultado da observação das suas aulas;
- *Estímulos para a utilização de metodologias ativas* – Refere-se à (in)existência de estímulos por parte dos supervisores para que o EFP utilize metodologias ativas de ensino e aprendizagem nas suas intervenções;
- *Reações às críticas dos supervisores* – Corresponde às reações do EFP às críticas que lhe foram feitas pelos supervisores sobre os seus desempenhos.

Como sucedeu na categoria anterior, alguns dos indicadores da subcategoria *Perceções sobre as características do supervisor ideal* já foram definidos anteriormente no Quadro 12, pelo que apenas se descreverão os restantes:

- *Procura ensinar* – O EFP considera que um bom supervisor é alguém que ensina;
- *Promove a autonomia do orientando* – Corresponde a um profissional que procura promover a autonomia do EFP que supervisiona;
- *Delimita fronteiras* – Refere-se a um profissional que procura ajudar o EFP a manter uma visão realista de todo o processo educativo.

Referindo-se às perceções dos EFP sobre a prática de ensino supervisionada e a sua preparação para a prática não supervisionada, a categoria *Perceções sobre a prática profissional* contém três subcategorias: (1) *Desempenhos nas unidades curriculares da componente curricular prática*; (2) *Reflexões sobre as notas de campo*; e (3) *Preparação para a realidade docente*. A primeira divide-se nos 10 indicadores seguintes:

- *Melhores intervenções* – Compreende a descrição daquelas que o EFP considera serem as melhores intervenções (ou os melhores momentos de algumas intervenções) no âmbito das aulas que lecionou em IPP IV;
- *Piores intervenções* – Corresponde à descrição daquelas que o EFP considera serem as piores intervenções (ou os piores momentos de algumas intervenções) no âmbito das aulas que lecionou em IPP IV;

- *Evolução ao longo das intervenções* – Diz respeito à descrição da evolução sentida pelo EFP ao longo das intervenções que fez no âmbito de IPP III e IPP IV;
- *Reflexão sobre as intervenções* – Refere-se à forma como o EFP refletiu sobre as intervenções que fez no âmbito das aulas que lecionou e à importância dessa reflexão para os desempenhos das intervenções seguintes;
- *Adaptação de metodologias de ensino e aprendizagem* – Indica as percepções do EFP sobre a forma como adaptou as metodologias de ensino e aprendizagem que escolheu para utilizar no decurso das suas intervenções;
- *Gestão de situações educativas* – Compreende a descrição de situações em que o EFP teve que gerir situações educativas inesperadas;
- *Dificuldades* – Refere-se às dificuldades sentidas pelo EFP, em geral;
- *Utilização de estratégias aprendidas na componente académica da FIP* – Compreende a referência à utilização de estratégias de gestão de sala de aula e de ensino e aprendizagem aprendidas na componente curricular académica do programa de FIP;
- *Modificações no desempenho* – Diz respeito às unidades de registo que se referem a modificações no desempenho dos EFP. Estas modificações podem decorrer do feedback recebido ou do seu processo de reflexão individual;
- *Consciencialização sobre os próprios desempenhos* – Refere-se à existência, inexistência ou aquisição gradual de consciência por parte do EFP acerca dos seus próprios desempenhos em sala de aula.

Dizendo respeito à clarificação e justificação de alguns desempenhos observados pela investigadora, as *Reflexões sobre as notas de campo* compreendem 19 indicadores:

- *Monitorização do trabalho de grupo* – Diz respeito à importância que o EFP atribui à monitorização do trabalho de grupo;
- *Questões facilitadoras* – Refere-se à importância que o EFP atribui às questões que formula para ajudar os alunos a chegarem a uma determinada resposta ou conclusão;

- *Dúvidas* – Relaciona-se com os momentos em que o EFP se dirigia aos alunos, questionando-os sobre a existência de dúvidas, mas se os alunos não dissessem que tinham dúvidas, optava por avançar com a aula;
- *Foco da aula* – Compreende a indicação daquele que, para o EFP, deve ser o principal foco da aula, isto é, se aula deve ser centrada nos alunos, no professor ou no professor e nos alunos;
- *Feedback* – Engloba a importância que o EFP atribui ao facto de dar feedback aos alunos. Incluem-se aqui as situações em que o EFP dá reforços positivos aos alunos, quer sobre o que o aluno acabou de dizer, quer sobre o trabalho prático que está a ser desenvolvido naquele momento ou que foi desenvolvido em aulas anteriores;
- *Estratégias de ensino* – Refere-se a questões relacionadas com as estratégias de ensino escolhidas pelo EFP numa determinada situação;
- *Chamadas de atenção* – Relaciona-se com as razões pelas quais o EFP utiliza determinadas estratégias para chamar os alunos à atenção quando estes estão a perturbar a aula, tais como, por exemplo, interpelar os alunos distraídos colocando-lhes questões ou pedindo-lhes que repitam o que acabou de ser dito;
- *Frases interrogativas incompletas* – Engloba as razões pelas quais o EFP, em vez de formular uma questão, deixa uma frase a meio na expectativa que os alunos a completem;
- *Questões retóricas* – Compreende questões relacionadas com situações em que o EFP utiliza uma estratégia de pergunta seguida por uma resposta imediata, sem dar tempo aos alunos para pensar ou responder;
- *Intervenções do supervisor cooperante* – Diz respeito à forma como o EFP interpretou as intervenções do supervisor cooperante durante as aulas que lecionou;
- *Relação professor/aluno(s)* – Inclui questões relacionadas com o tipo de relação que o EFP estabeleceu com os alunos, nomeadamente, razões que levam o EFP a optar por utilizar uma linguagem próxima dos alunos ou a brincar com os alunos;

- *Discussões* – Corresponde a questões relacionadas com a promoção de discussões coletivas durante as aulas lecionadas pelo EFP;
- *Contributos dos alunos* – Relaciona-se com a explicitação das razões que levaram o EFP a não aproveitar, em determinados momentos, os contributos que os alunos davam para a exploração de um determinado conteúdo;
- *Relações CTS* – Compreende questões relacionadas com a importância que o EFP atribui às relações entre ciência, tecnologia e sociedade (CTS), através, por exemplo, de exploração de notícias de divulgação científica, entre outros;
- *Oração da manhã* – Inclui a clarificação de questões relacionadas com a oração matinal que estava instituída numa das instituições cooperantes;
- *Regras saída de sala de aula* – Diz respeito às explicitação das regras de saída da sala de aula quando os alunos tinham de ir para o laboratório;
- *Ancoragem de conceitos* – Compreende questões relacionadas com a importância que é atribuída pelo EFP à ancoragem de novos conhecimentos em conhecimentos prévios;
- *Co-docência* – Diz respeito à clarificação de questões relacionadas com momentos de co-docência no decurso das intervenções;
- *Comportamento dos alunos* – Refere-se à justificação da opção por não chamar à atenção alguns alunos que apresentavam comportamentos menos adequados.

Finalmente, a subcategoria *Preparação para a realidade docente* divide-se nos três seguintes indicadores:

- *Perceções do EFP* – Corresponde às perceções do EFP sobre a sua preparação para a prática profissional não supervisionada, a partir da sua experiência na IPP;
- *Receios do EFP* – Diz respeito aos receios do EFP acerca do seu futuro profissional;
- *Contributos do programa de FIP* – Refere-se aos contributos do programa de FIP para a preparação do EFP para a prática profissional não supervisionada.

4.1.2. Caso irlandês.

Os quadros de análise das entrevistas realizadas aos EFP irlandeses encontram-se representados nos Quadros 16 e 17. O Quadro 16 diz respeito à entrevista realizada durante o período em que efetuaram a sua prática de ensino supervisionada e o Quadro 17 foi utilizado para a codificação da entrevista realizada no final da prática de ensino supervisionada. À semelhança do quadro de análise das entrevistas realizadas aos EFP portugueses, estes quadros estão organizados em duas grandes dimensões (*Currículo do programa de FIP* e *Identidade profissional*), que se subdividem em várias categorias. Em ambos os casos, a maior parte das categorias, subcategorias e indicadores já foram definidos na descrição dos quadros de análise das narrativas iniciais ou das entrevistas aos EFP portugueses.

No que respeita à dimensão *Currículo do programa de FIP*, que se subdivide em duas categorias, importa referir que todas as subcategorias e indicadores da categoria *Componentes curriculares* já foram definidos. No caso da categoria *Processo supervisoivo*, também já definida anteriormente, existem duas subcategorias que são diferentes de acordo com as especificidades da entrevista realizada e com a necessidade de obtenção de um conhecimento mais aprofundado sobre: (a) o modo de funcionamento do processo supervisoivo (subcategoria: *Funcionamento*); e (b) com a periodicidade e características das observações realizadas pelos supervisores (subcategoria: *Observações*).

Passando para a dimensão *Identidade profissional*, foram definidas duas categorias: (1) *Escolha da profissão docente*; e (2) *Perceções do EFP*. A primeira já foi inteiramente definida anteriormente. A segunda, agrupa, numa única categoria, algumas subcategorias e indicadores que pertenciam, no caso das entrevistas aos EFP portugueses, a quatro categorias diferentes (as que se referiam às perceções dos EFP). Optou-se por essa solução para se garantir a unidimensionalidade e se manter, neste quadro, a mesma lógica dos restantes quadros, não ficando categorias com apenas uma subcategoria. Assim, as *Perceções do EFP* subdividem-se em seis subcategorias: (1) *Formação académica atual*; (2) *Relações com os supervisores*; (3) *Influência do processo supervisoivo*; (4) *Desempenhos nos módulos da componente curricular prática*; (5) *Tipo de professor que gostaria de ser*; e (6) *Preparação para a realidade docente*.

Quadro 16

Quadro de análise da primeira entrevista realizada aos EFP irlandeses (Etapa 2)

Dimensão: CURRÍCULO DO PROGRAMA DE FIP		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
Componentes curriculares	Importância das diferentes componentes curriculares	Componente curricular académica
		Componente curricular prática
	Articulação das diferentes componentes curriculares	Existência de articulação entre as componentes curriculares académica e prática
		Inexistência de articulação entre as componentes curriculares académica e prática
	Componente curricular prática	Contacto com a prática
		Observações
		Participação nas atividades letivas
		Participação nas atividades não-letivas
		Restrições impostas
Processo supervisoivo	Funcionamento	Supervisores cooperantes
		Supervisores institucionais
		Ambos os supervisores
		Avaliação
	Reuniões	Supervisores cooperantes
		Supervisores institucionais
	Observações	Supervisores cooperantes
		Supervisores institucionais
	Feedback	Supervisores cooperantes
		Supervisores institucionais
		Ambos os supervisores
		Alunos
Escolha da profissão docente	Motivos para a escolha da profissão	Gosto pela educação
		Gosto pelas áreas de docência
		Vontade de ajudar
		Experiências enquanto alunos
	Influências na a escolha da profissão	Professores
		Famíliares

Quadro 16 (continuação)

Dimensão: IDENTIDADE PROFISSIONAL		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
Perceções do EFP	Formação académica atual	Razões para a escolha da instituição de ensino superior
		Pontos fortes
		Pontos fracos
		Sugestões
	Relações com os supervisores	Relação com os supervisores cooperantes
		Relação com os supervisores institucionais
		Indistinção entre supervisores
	Influência do processo superviso	Adoção e adaptação de estratégias dos supervisores cooperantes
		Adoção e adaptação de estratégias de outros professores
		Estímulos para a utilização de metodologias ativas
		Reações às críticas dos supervisores
	Desempenhos nos módulos da componente curricular prática	Melhores intervenções
		Piores intervenções
		Evolução ao longo do tempo
		Reflexão sobre as intervenções
		Estratégias de preparação de aulas
		Estrutura e funcionamento das aulas
		Estratégias de gestão de sala de aula
		Adaptação de metodologias de ensino e aprendizagem
		Utilização de estratégias aprendidas na componente académica da FIP
		Modificações no desempenho
		Consciencialização sobre os próprios desempenhos
	Tipo de professor que gostaria de ser	Motiva os alunos para as ciências
		Utiliza diversos processos e estratégias de ensino aprendizagem
	Preparação para a realidade docente	Perceções do EFP
		Contributos do programa de FIP

A subcategoria *Formação académica atual* é equivalente à subcategoria *Experiência atual* do quadro de análise das entrevistas dos EFP portugueses. Neste quadro optou-se por uma designação diferente porque, no contexto de quadro de análise, esta denominação se torna mais expressiva. Três dos quatro indicadores desta subcategoria carecem de descrição:

- *Pontos fortes* – Corresponde às unidades de registo que identificam aqueles que o EFP considera serem os pontos fortes do programa de FIP;
- *Pontos fracos* – Diz respeito às unidades de registo que identificam aqueles que o EFP considera serem os pontos fracos do programa de FIP;
- *Sugestões* – Compreende as sugestões que os EFP fazem para melhorar o programa de FIP.

A subcategoria *Relações com os supervisores* tem apenas um indicador que não foi definido anteriormente. Este indicador, designado por *Indistinção entre supervisores*, refere-se à relação que o EFP estabeleceu com os seus supervisores, nomeadamente às unidades de registo do discurso dos entrevistados onde os EFP não distinguem entre as relações estabelecidas com os supervisores cooperantes e os supervisores institucionais.

Na subcategoria *Influência do processo supervisivo* também só há um indicador que não existia nos quadros de análise definidos anteriormente. Assim, o indicador *Adoção e adaptação de estratégias de outros professores* diz respeito à adoção e adaptação, por parte do EFP, de estratégias de ensino e aprendizagem e de gestão de sala de aula que são utilizados por outros professores da escola cooperante decorrentes da observação das suas aulas.

Com uma designação idêntica à do quadro de análise das entrevistas dos EFP portugueses, tendo-se substituído a expressão unidades curriculares por módulos para se aproximar à designação utilizada na Irlanda, a subcategoria *Desempenhos nos módulos da componente curricular prática* compreende três novos indicadores: (a) *Estratégias de preparação de aulas*; (b) *Estrutura e funcionamento das aulas*; e (c) *Estratégias de gestão de sala de aula*. Contudo, considera-se que estes indicadores não carecem de explicação dado que a sua designação é representativa do seu conteúdo. Importa, no entanto, referir que estes indicadores decorrem de questões colocadas aos EFP com o objetivo de se compreender o modo de funcionamento das suas aulas, uma vez que não foi possível realizarem-se as observações inicialmente previstas.

Finalmente, a subcategoria *Tipo de professor que gostaria de ser* contém um indicador que carece de descrição. O indicador *Motiva os alunos para as ciências* refere-se a um professor que é capaz de motivar os seus alunos para as ciências, em geral, e para a disciplina, em particular, utilizando, para o efeito, estratégias para os manter interessados nos conteúdos programáticos. A subcategoria *Preparação para a realidade docente*, com os seus dois indicadores, também já foi definida anteriormente (na descrição do Quadro 15).

O quadro de análise das entrevistas realizadas aos EFP irlandeses no final da prática (Quadro 17) também se organiza segundo as mesmas dimensões do anterior, tendo uma estrutura muito próxima ao quadro de análise das entrevistas realizadas aos EFP portugueses. Todas as categorias, subcategorias e indicadores da dimensão *Currículo do programa de FIP* já foram descritas nos quadros de análise anteriores, pelo que não carecem de nova descrição. No que refere à dimensão *Identidade profissional*, todas as categorias e subcategorias também já foram descritas anteriormente (nas descrições dos Quadros 12 e 15), mas existem alguns indicadores que requerem definição. A subcategoria *Bom aluno* (categoria: *Perceções sobre as características dos alunos*) apresenta um novo indicador (*Traz o material necessário*), mas considera-se que este é autoexplicativo, não sendo, por isso, necessária a sua descrição. O mesmo acontece para os três novos indicadores da subcategoria *Mau aluno* (*Contraria o professor*, *Traiçoeiro* e *Não traz o material necessário*) e para o novo indicador da subcategoria *Mau professor* (*Não motiva os alunos*; indicador pertencente à categoria *Perceções sobre as características do professor*). Dentro desta última categoria, na subcategoria *Tipo de professor que gostaria de ser*, importa descrever o indicador *Dificuldade de definição*, que compreende as unidades de registo que expressam a dificuldade que o EFP tem em caracterizar o tipo de professor que gostaria de ser.

Na categoria *Perceções sobre o processo superviso* e na subcategoria *Influência do processo superviso*, existem dois indicadores que carecem de descrição:

- *Influência de ambos os supervisores* – Compreende a influência de ambos os supervisores, sem fazer a distinção entre eles, para a formação profissional do EFP.
- *Influência da componente curricular académica* – Refere-se à influência da componente curricular académica para a formação profissional do EFP.

Quadro 17

Quadro de análise da segunda entrevista realizada aos EFP irlandeses (Etapa 3)

Dimensão: CURRÍCULO DO PROGRAMA DE FIP		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
Componentes curriculares	Importância das diferentes componentes curriculares	Componente curricular académica
		Componente curricular prática
	Componente curricular prática	Observações
		Participação em atividades letivas
		Participação em atividades não-letivas
Processo supervisoivo	Funcionamento	Supervisores cooperantes
		Supervisores institucionais
		Avaliação
	Reuniões	Supervisores cooperantes
		Supervisores institucionais
	Feedback	Supervisores cooperantes
		Supervisores institucionais
Ambos os supervisores		
Experiência académica e profissional	Experiência anterior	Importância para o desempenho da profissão
		Situações que permitiram compreender a sua importância
	Experiência atual	Pontos fortes
		Pontos fracos
Perceções sobre as características dos alunos	Bom aluno	Determinado
		Respeita os outros
		Envolve-se no processo de aprendizagem
		Traz o material necessário
	Mau aluno	Não cumpre as regras de sala de aula
		Contraria o professor
		Traíçoeiro
		Não traz o material necessário
		Ausência de vontade de aprender
		Não se envolve no processo de aprendizagem
Alteração de perceções sobre os alunos	Principais mudanças	
	Ausência de mudança	
Perceções sobre as características do professor	Bom professor	Profissional preparado para as diversas situações educativas
		Promove valores
		Aposta num percurso de desenvolvimento profissional
		Motiva os alunos
		Facilita as aprendizagens dos alunos
		Estabelece relações próximas com os alunos

Quadro 17 (continuação)

Dimensão: IDENTIDADE PROFISSIONAL		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
Percepções sobre as características do professor (continuação)	Bom professor (continuação)	Procura a clareza na aula
		Utiliza diversos processos e estratégias de ensino e aprendizagem
	Mau professor	Despreparado
		Despreocupado
		Não diversifica os processos e estratégias de ensino e aprendizagem que utiliza
		Não motiva os alunos
		Valores e características pessoais incompatíveis com a profissão
		Não estabelece relações próximas com os alunos
	Tipo de professor que considera ser	Bom profissional
		Utiliza diversos processos e estratégias de ensino e aprendizagem
	Tipo de professor que gostaria de ser	Bom profissional
		Dificuldade de definição
		Promove valores
		Motiva os alunos
		Utiliza diversos processos e estratégias de ensino e aprendizagem
		Estabelece relações próximas com os alunos
	Alteração de percepções sobre o professor	Principais mudanças
		Momentos cruciais de mudança
		Contributos do programa de FIP
		Ausência de mudança
Percepções sobre o processo supervisivo	Relações com os supervisores	Relações com os supervisores cooperantes
		Relações com os supervisores institucionais
		Indistinção entre supervisores
	Influência do processo supervisivo	Contributo para a formação profissional
		Influência dos supervisores cooperantes
		Influência dos supervisores institucionais
		Influência de ambos os supervisores
		Influência da componente curricular académica
		Adoção e adaptação de estratégias dos supervisores cooperantes
		Estímulos para a utilização de metodologias ativas
		Reações às críticas dos supervisores
	Percepções sobre as características do supervisor ideal	Facilita a aprendizagem do EFP
		Demonstra atitudes profissionais
		Estabelece uma boa relação com o EFP
		Delimita fronteiras

Quadro 17 (continuação)

Dimensão: IDENTIDADE PROFISSIONAL		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
Perceções sobre a prática profissional	Desempenhos nos módulos da componente curricular prática	Melhores intervenções
		Piores intervenções
		Evolução ao longo do tempo
		Reflexão sobre as intervenções
		Estratégias de preparação de aulas
		Estrutura e funcionamento das aulas
		Adaptação de metodologias de ensino e aprendizagem
		Utilização de estratégias aprendidas no componente curricular da FIP
		Modificações no desempenho
	Preparação para a realidade docente	Perceções do EFP
		Contributos do programa de FIP

Finalmente, o indicador *Evolução ao longo do tempo* (categoria: *Perceções sobre a prática profissional*; subcategoria: *Desempenhos nos módulos da componente curricular prática*) é equivalente ao indicador *Evolução ao longo das intervenções*, que foi descrito nos quadros anteriores. Contudo, o primeiro é mais abrangente, dizendo respeito não só à descrição da evolução sentida pelo EFP ao longo das aulas que lecionou na escola cooperante e ao longo do ano letivo, mas também à sua evolução geral no decurso do programa de FIP.

4.2. Entrevistas aos supervisores e docentes

Os quadros de análise das entrevistas realizadas aos supervisores e aos docentes de IPP III e IV são tão semelhantes quanto possível, estando as suas diferenças relacionadas com as especificidades dos papéis e funções desempenhadas pelos entrevistados e das diferentes realidades nacionais em que se inserem. Procurou-se, assim, adotar também nestes quadros, sempre que possível, designações semelhantes para as categorias, subcategorias e indicadores dos quadros de análise. Não serão, por isso, novamente descritas as dimensões de análise que são idênticas às dos quadros anteriores.

4.2.1. Caso português

O Quadro 18 representa o quadro de análise das entrevistas realizadas aos supervisores cooperantes e o Quadro 19 contém o quadro de análise das entrevistas

realizadas aos docentes de IPP III e IV. No Quadro 18 optou-se pela inclusão de uma categoria mais específica designada por *Componente curricular prática*, em vez de *Currículo do programa de FIP*, porque os supervisores cooperantes apenas foram inquiridos acerca desta componente, ao contrário dos docentes de IPP. À designação *Identidade profissional* acrescentou-se *do EFP* para que fique claro que a identidade profissional que está a ser analisada não é a do entrevistado.

Quadro 18

Quadro de análise das entrevistas realizadas aos supervisores cooperantes portugueses.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Componente curricular prática	Perceções sobre a componente curricular prática	Importância da componente curricular prática para a formação profissional dos EFP
		Pontos fortes
		Pontos fracos
	Funcionamento da componente curricular prática	Participação do cooperante na definição do programa curricular da componente curricular prática
		Diretrizes institucionais
	Estratégias supervisivas	Funcionamento da supervisão do EFP
		Periodicidade das reuniões com o EFP
		Foco das reuniões com o EFP
		Estratégias utilizadas para a preparação do EFP
		Preparação do EFP
		Estímulo para a utilização de metodologias de ensino e aprendizagem
		Reflexões do EFP sobre as suas intervenções
Identidade profissional do EFP	Perceções sobre o processo supervisivo	Reações do EFP às críticas sobre os seus desempenhos
		Relação estabelecida entre supervisor cooperante e EFP
		Influência do supervisor cooperante nos desempenhos do EFP
	Envolvimento do EFP na escola	Participação em atividades letivas
		Participação em atividades não letivas
		Restrições curriculares ou institucionais
	Perceções sobre os desempenhos do EFP	Melhores intervenções do EFP
		Piores intervenções do EFP
		Evolução ao longo das intervenções
		Adaptação de metodologias de ensino e aprendizagem
		Adoção e adaptação de estratégias do supervisor cooperante
	Perceções sobre o EFP	Condicionamentos da avaliação
		Preparação do EFP para a prática não supervisionada
		Autoperceção do EFP como professor

No que diz respeito ao Quadro 18, a *Componente curricular prática* subdivide-se em três subcategorias: (1) *Percepções sobre a componente curricular prática*; (2) *Funcionamento da componente curricular prática*; e (3) *Estratégias supervisivas*. A primeira compreende três indicadores:

- *Importância da componente curricular prática para a formação profissional dos EFP* – Descreve a importância da componente curricular prática para a formação profissional dos EFP;
- *Pontos fortes* – Compreende aqueles que o supervisor cooperante considera serem os pontos fortes da componente curricular prática;
- *Pontos fracos* – Diz respeito àqueles que o supervisor cooperante considera serem os pontos a melhorar da componente curricular prática.

A subcategoria *Funcionamento da componente curricular prática* contém dois indicadores:

- *Participação do cooperante na definição do programa curricular da componente curricular prática* – Identifica o grau de participação do supervisor cooperante na definição dos programas das unidades curriculares da componente curricular prática;
- *Diretrizes institucionais* – Refere-se à existência ou inexistência de diretrizes da escola cooperante para o funcionamento da IPP III e IPP IV.

Por sua vez, na subcategoria *Estratégias supervisivas* incluem-se os nove indicadores seguintes:

- *Funcionamento da supervisão do EFP* – Descreve o funcionamento da supervisão do EFP, nomeadamente no que se refere às orientações dadas pelo supervisor cooperante e aos materiais cedidos ao EFP;
- *Periodicidade das reuniões com o EFP* – Identifica a periodicidade das reuniões do supervisor cooperante com o EFP que supervisionou;
- *Foco das reuniões com o EFP* – Diz respeito ao foco das reuniões do supervisor cooperante com o EFP que supervisionou;
- *Estratégias utilizadas para a preparação do EFP* – Compreende as estratégias utilizadas pelo supervisor cooperante para a preparação do EFP

para as suas intervenções práticas. Inclui também a forma como essas estratégias foram definidas (se foram, por exemplo, definidas em conjunto com o supervisor institucional);

- *Preparação do EFP* – Descreve as percepções do supervisor cooperante acerca da forma como o programa de FIP prepara os EFP para a prática profissional;
- *Estímulo para a utilização de metodologias de ensino e aprendizagem* – Refere-se às formas como o supervisor cooperante estimulou o EFP a utilizar metodologias de ensino e aprendizagem centradas nos alunos;
- *Reflexões do EFP sobre as suas intervenções* – Refere-se à forma como o EFP refletiu sobre as intervenções que fez no âmbito das aulas que lecionou e à importância dessa reflexão para os desempenhos das intervenções seguintes, na perspetiva do supervisor;

A categoria *Identidade profissional do EFP* no mesmo quadro de análise subdivide-se em quatro subcategorias: (1) *Percepções sobre o processo supervisivo*; (2) *Envolvimento do EFP na escola cooperante*; (3) *Percepções sobre os desempenhos do EFP*; e (4) *Percepções sobre o EFP*. A primeira destas subcategorias compreende três indicadores:

- *Reações do EFP às críticas sobre os seus desempenhos* – Corresponde às reações do EFP às críticas que lhe foram feitas pelos supervisores sobre os seus desempenhos;
- *Relação estabelecida entre supervisor cooperante e EFP* – Descreve a relação que o supervisor cooperante estabeleceu com o EFP;
- *Influência do supervisor cooperante nos desempenhos do EFP* – Corresponde às unidades de registo que expressam as percepções do supervisor cooperante sobre a influência que exerceu nos desempenhos do EFP, em particular, e na sua formação profissional, em geral.

A subcategoria *Envolvimento dos EFP na escola* contém os três seguintes indicadores:

- *Participação em atividades letivas* – Compreende as diferentes formas de participação do EFP nas atividades letivas das turmas do supervisor cooperante, durante a IPP III e a IPP IV;

- *Participação em atividades não letivas* – Refere-se à participação do EFP em atividades não-letivas na escola cooperante. Inclui a participação em reuniões (Reuniões de Grupo, Conselhos de Turma, etc.);
- *Restrições curriculares ou institucionais* – Diz respeito à existência ou inexistência de restrições curriculares ou institucionais para a participação do EFP em certas atividades letivas ou não-letivas.

Na subcategoria *Percepções sobre os desempenhos do EFP* incluem-se os seis indicadores seguintes:

- *Melhores intervenções do EFP* – Compreende a descrição daquelas que o supervisor cooperante considera terem sido as melhores intervenções (ou os melhores momentos de algumas intervenções) do EFP no âmbito das aulas que lecionou em IPP III e IPP IV;
- *Piores intervenções do EFP* – Descreve aquelas que o supervisor cooperante considera terem sido as piores intervenções (ou os piores momentos de algumas intervenções) do EFP no âmbito das aulas que lecionou em IPP III e IPP IV;
- *Evolução ao longo das intervenções* – Diz respeito à descrição da existência ou inexistência de evolução do EFP ao longo das suas intervenções;
- *Adaptação de metodologias de ensino e aprendizagem* – Indica as percepções do supervisor cooperante sobre a forma como o EFP adaptou as metodologias de ensino e aprendizagem que escolheu para utilizar no decurso das suas intervenções;
- *Adoção e adaptação de estratégias do supervisor cooperante* – Diz respeito à adoção e adaptação, por parte do EFP, de estratégias de ensino e aprendizagem e de gestão de sala de aula utilizadas pelo supervisor cooperante, como resultado da observação das suas aulas;
- *Condicionamentos da avaliação* – Expressa as percepções do supervisor cooperante sobre os condicionamentos sentidos pelo EFP nas intervenções em que foi observado pelos supervisores institucionais.

Finalmente, a subcategoria *Percepções sobre o EFP* subdivide-se em dois indicadores:

- *Preparação do EFP para a prática não supervisionada* – Refere-se às percepções do supervisor cooperante sobre a preparação do EFP para a prática profissional não supervisionada, a partir da sua experiência na IPP;
- *Autoperceção do EFP como professor* – Descreve as percepções do supervisor cooperante sobre a autoperceção do EFP como professor.

Relativamente ao Quadro 19, o *Currículo do programa de FIP* divide-se em quatro subcategorias: (1) *Percepções sobre o programa de FIP*; (2) *Percepções sobre a componente curricular prática*; (3) *Funcionamento da componente curricular prática*; e (4) *Estratégias supervisivas*. A primeira é autoexplicativa e as subcategorias (2) e (4) já foram inteiramente definidas na descrição do quadro de análise anterior. A terceira compreende os três seguintes indicadores, cuja designação é também autoexplicativa: (1) *Funcionamento das atividades letivas de IPP I e II*; (2) *Funcionamento das atividades letivas de IPP III*; (3) *Funcionamento das atividades letivas de IPP IV*.

A categoria *Identidade profissional dos EFP* deste quadro de análise compreende três subcategorias: (1) *Percepções sobre o processo supervisivo*; (2) *Percepções sobre os desempenhos dos EFP*; e (3) *Percepções sobre os EFP*. As subcategorias (1) e (3) já foram descritas no quadro de análise anterior. Dois dos indicadores da segunda subcategoria também já foram definidos anteriormente, contudo importa definir os restantes três:

- *Caracterização do EFP* – Refere-se à caracterização que o docente de IPP III e IV faz sobre os EFP que acompanhou;
- *Reflexões do EFP sobre as suas intervenções* – Compreende as percepções do docente de IPP III e IV sobre a forma como os EFP refletiram acerca das suas intervenções;
- *Modificações no desempenho* – Diz respeito às unidades de registo que se referem a modificações no desempenho dos EFP decorrentes do feedback que recebeu do docente de IPP III e IV.

Quadro 19

Quadro de análise das entrevistas realizadas aos docentes de IPP III e IV.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Currículo do programa de FIP	Percepções sobre o programa de FIP	Pontos fortes
		Pontos fracos
		Preparação dos EFP
	Percepções sobre a componente curricular prática	Importância da componente curricular prática para a formação profissional dos EFP
		Pontos fortes
		Pontos fracos
	Funcionamento da componente curricular prática	Funcionamento das atividades letivas de IPP I e II
		Funcionamento das atividades letivas de IPP III
		Funcionamento das atividades letivas de IPP IV
	Estratégias supervisivas	Funcionamento da supervisão dos EFP
		Periodicidade das reuniões com os EFP
		Foco das reuniões com os EFP
		Estratégias utilizadas para a preparação dos EFP
		Estímulo para a utilização de metodologias de ensino e aprendizagem
Identidade profissional dos EFP	Percepções sobre o processo supervisivo	Reações dos EFP às críticas sobre os seus desempenhos
		Relação estabelecida entre o docente de IPP III e IV e os EFP
		Influência do docente de IPP III e IV nos desempenhos do EFP
	Percepções sobre os desempenhos dos EFP	Caracterização do EFP
		Reflexões do EFP sobre as suas intervenções
		Adaptação das metodologias de ensino e aprendizagem selecionadas pelo EFP
		Modificações no desempenho
		Evolução ao longo das intervenções
	Percepções sobre os EFP	Preparação dos EFP para a prática não supervisionada
		Autoperceção do EFP como professor

4.2.2. Caso irlandês

Privilegiando-se a comparabilidade, optou-se por se criar um quadro de análise único para as entrevistas realizadas aos supervisores institucionais do BSE e do PME, dado que o número de questões diferentes colocadas a estes supervisores foi muito reduzido. Este quadro de análise encontra-se, assim, representado no Quadro 20. Este quadro de análise tem uma estrutura semelhante ao Quadro 19. Desta forma, todas as categorias e a maior parte das subcategorias deste quadro de análise já foram definidas anteriormente. Contudo, existem alguns indicadores novos que carecem de explicitação.

Dos cinco indicadores da subcategoria *Perceções sobre o programa de FIP*, três necessitam de descrição:

- *Diretrizes centrais* – Refere-se a diretrizes centrais (impostas pelo *The Teaching Council*) que regulam a FIP e condicionam, de alguma forma, a liberdade das instituições para determinarem a estrutura ou os conteúdos das FIP;
- *Módulos da componente curricular académica* – Compreende as perceções do supervisor institucional sobre alguns módulos da componente curricular académica;
- *Preparação dos EFP para a prática* – Refere-se à forma como os EFP são preparados para a prática de ensino supervisionada.

Na subcategoria *Perceções sobre a componente curricular prática* os quatro seguintes indicadores carecem de explicitação:

- *Funcionamento da prática* – Indica como funciona a prática de ensino supervisionada;
- *Mudança de escola ao longo da componente curricular prática* – Refere-se a questões relacionadas com a obrigatoriedade de mudança de escola cooperante em cada módulo de prática;
- *Participação do supervisor cooperante na definição do programa curricular da componente curricular prática* – Identifica o grau de participação do supervisor cooperante na definição dos programas das unidades curriculares da componente curricular prática;

- *(In)Existência de contributos do supervisor cooperante para a avaliação dos EFP* – Refere-se à existência ou inexistência de contributos do supervisor cooperante para a avaliação dos EFP.

A subcategoria *Estratégias supervisivas* subdivide-se em nove indicadores, dos quais quatro são descritos de seguida:

- *Papel do supervisor cooperante* – Indica o papel desempenhado pelo supervisor cooperante no processo supervisivo;
- *Papel do supervisor institucional* – Compreende o papel desempenhado pelo supervisor institucional no processo supervisivo;
- *Feedback* – Descreve o feedback que é dado aos EFP pelo supervisor institucional;
- *Periodicidade das observações do supervisor institucional* – Diz respeito à periodicidade com que o supervisor institucional observa as aulas do EFP.

Finalmente, a subcategoria *Envolvimento dos EFP na escola cooperante* é nova e compreende dois indicadores:

- *Participação em atividades não letivas* – Indica a participação do EFP em atividades não-letivas, tais como, por exemplo, reuniões e atividades extracurriculares;
- *Restrições curriculares ou institucionais* – Diz respeito a restrições curriculares ou restrições impostas ao EFP pela escola cooperante, não permitindo a sua participação em algumas atividades não-letivas como, por exemplo, reuniões.

Quadro 20

Quadro de análise das entrevistas realizadas aos supervisores institucionais irlandeses.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Currículo do programa de FIP	Perceções sobre o programa de FIP	Diretrizes centrais
		Módulos da componente curricular académica
		Pontos fortes
		Pontos fracos
		Preparação dos EFP para a prática
	Perceções sobre a componente curricular prática	Importância da componente curricular prática para a formação profissional dos EFP
		Funcionamento da prática
		Mudança de escola ao longo da componente curricular prática
		Pontos fortes
		Pontos fracos
		Participação do supervisor cooperante na definição do programa curricular da componente curricular prática
		(In)Existência de contributos do supervisor cooperante para a avaliação dos EFP
	Estratégias supervisivas	Funcionamento da supervisão do EFP
		Papel do supervisor cooperante
		Papel do supervisor institucional
		Periodicidade das reuniões com o EFP
		Foco das reuniões com o EFP
		Estratégias utilizadas para a preparação do EFP
		Estímulo para a utilização de metodologias de ensino e aprendizagem
		Feedback
		Periodicidade das observações do supervisor institucional
Identidade profissional dos EFP	Perceções sobre o processo supervisoivo	Reações do EFP às críticas sobre os seus desempenhos
		Relação estabelecida entre supervisor institucional e EFP
		Influência do supervisor institucional nos desempenhos do EFP
	Envolvimento dos EFP na escola	Participação em atividades não letivas
		Restrições curriculares ou institucionais
	Perceções sobre os desempenhos do EFP	Melhores intervenções
		Piores intervenções
		Adaptação das metodologias de ensino e aprendizagem selecionadas pelo EFP
		Modificações no desempenho
		Evolução ao longo das intervenções
	Perceções sobre o EFP	Preparação do EFP para a prática não supervisionada
		Autoperceção do EFP como professor

SINTETISANDO...

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENQUADRAMENTO DO ESTUDO EMPÍRICO

Este extenso enquadramento do estudo empírico contempla: (1) as questões metodológicas; (2) as várias dimensões da recolha de dados, as técnicas e os instrumentos utilizados, assim como os problemas sentidos no acesso ao campo de estudo (principalmente o acesso a uma realidade europeia estrangeira); culminando (3) num exercício rigoroso e exaustivo sobre os procedimentos efetuados na complexa análise dos dados, que se materializam nos diversos quadros de análise apresentados e na descrição das suas dimensões, categorias, subcategorias e indicadores. A apresentação deste longo percurso seguiu os critérios de rigor científico e de solidez metodológica, constituindo-se como um quadro que nos permite prosseguir com segurança e clareza para a apresentação dos resultados.

PARTE III

CURRÍCULOS E IDENTIDADES EUROPEIAS: ESPELHOS DO PROCESSO DE BOLONHA

INTRODUÇÃO

Identity cannot be found or fabricated but emerges from within when one has the courage to let go.

Doug Cooper

In Outside In (2014)

Nesta parte do trabalho apresentam-se os resultados da análise que foi efetuada de acordo com o que foi descrito na Parte II. Considera-se que os currículos dos programas de FIP em estudo espelham o processo de Bolonha, pois, como se descreveu no Capítulo IV do Enquadramento Teórico e Normativo, estão subordinados à legislação nacional em vigor, que, por sua vez, incorpora as diretrizes europeias que resultaram da implementação desse processo, na procura da criação de um espaço europeu da educação. Consequentemente, as identidades profissionais dos EFP resultam da simbiose entre as identidades europeia, nacional, institucional e pessoal.

Procurou-se estruturar esta terceira parte do trabalho de acordo com as questões e os objetivos de investigação, procurando-se sempre estabelecer a comparação da realidade portuguesa e irlandesa. Neste sentido, organizam-se os resultados da análise em seis capítulos. No primeiro capítulo, caracterizam-se e comparam-se os currículos de FIP do MEBG e MEFQ (Portugal), assim como os do BSE e PME (Irlanda). Neste sentido, analisa-se a estrutura e organização destes quatro programas de FIP, a partir dos respetivos documentos legais e institucionais. Ainda neste primeiro capítulo, analisam-se as diferentes perspetivas dos vários atores educativos, portugueses e irlandeses, sobre as diferentes componentes curriculares da FIP, procurando-se identificar aquelas que tiveram maior importância para a sua formação. No segundo capítulo, apresentam-se as perceções dos EFP portugueses e irlandeses sobre as características do professor, dos alunos, do supervisor e sobre as razões que os motivaram a escolher a profissão docente. Para facilitar a compreensão dos resultados e permitir a sistematização dos mesmos, nestes dois capítulos são apresentados vários quadros e figuras.

Os capítulos III, IV e V são dedicados à análise das perceções dos vários atores educativos sobre a identidade profissional dos EFP que participaram neste estudo. Devido ao extenso acervo documental que foi recolhido e à riqueza dos resultados decorrentes da sua análise, foi necessário desdobrar a sua apresentação pelos vários capítulos referidos. Os dois primeiros, isto é, o Capítulo III e o Capítulo IV, são sobre a realidade portuguesa e o último é sobre a realidade irlandesa. Desta forma, no capítulo III descrevem-se os resultados da análise das observações que foram realizadas pela investigadora às aulas que foram lecionadas pelos EFP no âmbito da PES e as perceções dos mesmos sobre algumas questões que emergiram dessa análise. Neste capítulo, a análise é muito suportada por gráficos que serão formalmente denominados por *Figura*. Por sua vez, nos Capítulos IV e V, são trianguladas, respetivamente, as perceções dos EFP portugueses e irlandeses sobre os seus desempenhos na PES com as perceções dos seus supervisores e/ou docentes de IPP. Finalmente, no Capítulo VI, são analisadas as perceções dos vários participantes sobre as relações e os processos supervisivos. Ao contrário dos três primeiros capítulos, estes três últimos capítulos são fundamentalmente sustentados por evidências dos discursos dos participantes.

Todos os capítulos terminam com uma síntese conclusiva, onde se articulam os resultados com as perspetivas teóricas convocadas para o Enquadramento Teórico e Normativo. Importa referir que, sempre que possível, nestas sínteses conclusivas, se procuram estabelecer pontes com os capítulos anteriores e que, no Capítulo V, há uma preocupação em articular as conclusões da realidade irlandesa com aquela que é a realidade portuguesa (e que é descrita nos Capítulos III e IV). As várias dimensões relacionadas com a identidade profissional dos EFP vão sendo abordadas transversalmente nos vários capítulos, tendo uma expressão mais marcada a partir do Capítulo II.

CAPÍTULO I

CURRÍCULOS E PRÁTICAS: ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Com base nas recomendações europeias, na introdução deste trabalho, defende-se a relevância da FIP para a qualidade do ensino e para o desenvolvimento profissional dos professores. É, por isso, importante caracterizar o currículo dos programas que habilitam para a docência para se conhecer a formação de professores. Ao contrário do que acontece em Portugal, onde as áreas de docência a serem escolhidas pelos EFP são definidas centralmente, na Irlanda a escolha destas áreas depende da oferta formativa da instituição de ensino superior e, no caso do Mestrado, da formação anterior dos candidatos. Assim, em Portugal, os EFP que queiram enveredar pela docência na área das ciências físicas e naturais têm de decidir se querem lecionar Biologia e Geologia ou Física e Química. Na Irlanda, os EFP que escolham o BSE têm de escolher duas das três áreas seguintes: Química, Física ou Matemática. Os que optem por ingressar no PME da DCU terão de escolher duas das seguintes áreas de docência: Biologia, Física, Química, Inglês, Matemática, Irlandês, Geografia, Religião, Educação Cívica, Social e Política, Gestão, História, Música, Contabilidade, Meios Digitais ou Teatro.

1. Estrutura Curricular dos Programas de Formação Inicial

A caracterização das estruturas curriculares dos programas de FIP estudados está representada nos Quadros 21 a 24. A análise dessas estruturas mostra que a maior diferença diz respeito à duração do BSE e à sua respetiva carga disciplinar nas áreas de

docência, sendo ambas superiores à dos restantes programas por se tratar de uma Licenciatura. Recorda-se que, em Portugal, a formação científica é obtida em cursos de licenciatura específicos, conforme as áreas que dão acesso aos mestrados profissionalizantes. Na Irlanda, o acesso ao PME também está condicionado à posse de uma licenciatura nas áreas disciplinares de docência.

Quadro 21

Estrutura curricular dos Mestrados em Ensino da Universidade de Lisboa

ANO	PERÍODO LETIVO	ÁREA	UNIDADES CURRICULARES	ECTS
1º	1º Sem.	PP	Iniciação à Prática Profissional I	3
		FDE	Didática das Áreas de Docência I	6
		FEG	Processo Educativo: Desenvolvimento e Aprendizagem	6
		FAD	Opção A - Formação na Área de Docência (FAD)	6
		FEG	Opção B - Formação Educacional Geral (FEG)	3
	2º Sem.	PP	Iniciação à Prática Profissional II	6
		FDE	Didática das Áreas de Docência II	6
		FEG	Educação e Sociedade	6
		FEG	Currículo e Avaliação	6
		FEG	A Escola como Organização Educativa	6
		FAD	Opção A - Formação na Área de Docência (FAD)	6
2º	1º Sem.	PP	Iniciação à Prática Profissional III (Relatório)	9
		FDE	Metodologia do Ensino da Áreas de Docência I	6
		FDE	Metodologia do Ensino da Área de Docência II	6
		FDE	Novas Tecnologias no Ensino da Área de Docência (Opção C)	6
		FEG	Opção B - Formação Educacional Geral (FEG)	3
	2º Sem.	PP	Iniciação à Prática Profissional IV (Relatório)	30

Nota. O quadro foi construído de acordo com as informações apresentadas nos Despachos 15030/2011 e 10645/2011, e no sítio do IEUL (2015a, 2015b). Esta estrutura é apenas exemplificativa, uma vez que, de acordo com os referidos Despachos, as unidades curriculares da Opção A podem ser realizadas no 1º ou no 2º semestre.

Legenda: FAD – Formação na Área de Docência; FDE – Formação em Didática Específica; FEG – Formação Educacional Geral; PP – Prática Profissional; Sem. – Semestre.

Nos referidos quadros estão também claramente identificadas as diferentes áreas de formação em que se inserem as unidades curriculares e os módulos. Por uma questão de uniformização e facilidade de comparação procurou-se aproximar a designação das várias áreas de formação irlandesas à denominação portuguesa. Em todos os programas existem unidades curriculares ou módulos opcionais. No caso dos Mestrados em Ensino (MEBG e MEFQ), essas unidades curriculares estão indicadas no Quadro 22. No caso dos programas irlandeses, os módulos opcionais, não são verdadeiramente opcionais

porque dependem das áreas disciplinares de docência escolhidas pelos EFP. Assim, no BSE e no PME, os EFP têm de escolher e concluir todos os módulos das áreas disciplinares de docência que ficarão habilitados a lecionar. No caso do BSE, esta regra aplica-se aos módulos de Formação na Área da Docência (FAD) e de Formação em Didática Específica (FDE). No caso do PME, como não existem módulos de FAD, aplica-se apenas aos módulos de FDE. Neste caso, os EFP têm ainda a possibilidade de optar, no primeiro semestre do segundo ano, por um de três módulos de Formação Educacional Geral (FEG). Os módulos opcionais são enunciados nos Quadros 23 (BSE) e 25 (PME).

Quadro 22

Unidades curriculares opcionais do MEBG e do MEFQ da Universidade de Lisboa

FORMAÇÃO NA ÁREA DE DOCÊNCIA		FORMAÇÃO EDUCACIONAL GERAL
Áreas Disciplinares	Designação das Unidades Curriculares	Designação das Unidades Curriculares
Biologia	Biologia Celular (Bioquímica) Flora e Vegetação Comportamento Animal Introdução aos Recursos Naturais Vegetais Biologia da Reprodução	Iniciação à Investigação Educacional História da Educação em Portugal Educação para a Saúde Indisciplina e Violência na Escola Necessidades Educativas Especiais Educação e Formação de Adultos
Geologia	Riscos Geológicos Processos Costeiros Hidrogeologia Geomorfologia Sistemas Terrestres e Desenvolvimento Sustentável Paleontologia Geologia	
Física	Física Experimental I Física Experimental II Física Experimental III Astronomia e Astrofísica	
Química	Química do Meio Aquático Química Analítica Manomateriais e Manofluidos Análise Química Forense Estrutura e Caracterização de Superfícies e Interfaces Química Biológica A Química Orgânica	

Nota. O quadro foi construído de acordo com as informações apresentadas nos Despachos 15030/2011 e 10645/2011, e no sítio do IEUL (2015a, 2015b).

Quadro 23

Estrutura curricular do BSE da Dublin City University

ANO	PERÍODO LETIVO	MÓDULOS				
		Tipo	Áreas	Designação	ECTS	
1º	1º Semestre	OB	FAD	How life works 1	5	
				Introductory Chemistry 1	5	
			PP	Foundation Teaching and Placement Preparation	5	
			2º Semestre	FAD	Physics for General Science I	5
	How life works 2				5	
	PP			Introductory Chemistry 2	5	
				Microteaching & Teaching Preparation	5	
	Anuais			FAD	Physics for General Science II	5
					Chemestry Laboratory	5
			Physics Laboratory for General Science		5	
Calculus for Teachers		10				
2º	1º Semestre	OB	FAD	The Mathematical Experience	7,5	
			FDE	Teaching & Assessing Junior Cycle Maths	5	
				Teaching & Assessing Junior Cycle Science	7,5	
	2º Semestre		AD	Inorganic Chemistry	5	
			FEG	Irish Education: History, Structure & Development	5	
				FAD	Linear Algebra	5
			Mathematics for Scientists II		5	
			Thermal & Physical Properties of Matter		5	
			Anuais	Chemestry Lab & Spectros Workshop	7,5	
	PP			Microteaching and School Placement	10	
FAD	Physics Laboratory II (Science Education)	7,5				
3º	1º Semestre	OB	FEG	Development Psychology & Individual Differences	5	
				OP	FAD: Física	Quantum Physics I
		Relativity, Nuclear and Particle Physics	5			
		Vibrations and Waves	5			
		OP	FAD: Quím.	Organic Chemistry	5	
				Organometalics and Polymer Chemistry	5	
				Chemestry Topics & Laboratory	5	
		OP	FAD: Mat.	Calculus od Several Variables	5	
				Introduction to Differential Equations	5	
	2º Semestre	OB	FEG	Philosophical Perspectives on Education	5	
				OP	FAD: Física	Electromagnetism
		Solid State Physics I	5			
		Physics Education Project	5			
		OP	FAD: Quím.	Bio-organic and Pharmaceutical Chemistry	5	
				Kinetics and Thermodynamics	5	
				Chemestry Education Project	5	
		OP	FAD: Mat.	Geometry for Teachers	7,5	
				Introduction to Analysis	5	
				Mathematics Education Project	5	
	Anual	OB	PP	School Placement and Reflection	10	

Quadro 23 (continuação)

ANO	PERÍODO LETIVO	MÓDULOS			
		Tipo	Áreas	Designação	ECTS
4º	1º Semestre	OB	FEG	ICT, Teaching Strategies & Professional Preparation	5
		OP	FAD:	Semiconductor Physics I	5
			Física	Electronics for Science Teachers	5
			FDE	Teaching & Assessing Senior Cycle Physics	5
		OP	FAD:	Analytical Spectroscopy	5
			Quím.	Analytical Techniques for Science Education	5
			FDE	Teaching & Assessing Senior Cycle Chemistry	5
		OP	FAD:	Introduction to Abstract Algebra	5
			Mat.	Mechanics	7,5
			FDE	Teaching & Assessing Senior Cycle Maths	5
	2º Semestre	OB	FEG	Curriculum Development and Evaluation	5
			FEG	Access, Disadvantage, Equality in Education	5
			PP	School Placement Preparation & Prof. Development	5
			PP	School Placement	25

Nota. O quadro foi construído de acordo com as informações apresentadas sítio da DCU (2017a).

Legenda: AD: Área de Docência; DE: Didática Específica; EG: Educação Geral; PP: Prática Profissional; Quím.: Química; Mat.: Matemática; OB: Obrigatórios; OP: Opcionais; Sem.: Semestrais.

Quadro 24

Estrutura curricular do PME da Dublin City University

ANO	PERÍODO LETIVO	MÓDULOS			
		Tipo	Áreas	Designação	ECTS
1º	1º Semestre	OB	FEG	Individual Differences in Human Development	5
			FEG	Mediation Skills for the Secondary Education	5
		OP	FDE	Optional Module (Teaching and Learning)	5
	2º Semestre	OB	FEG	Schooling and Society	5
			FEG	Curriculum Development and Evaluation	5
			FEG	Philosophy of Education	5
			FEG	Research Design & Methodologies for Education	5
	Anual	OB	PP	School Placement	20
2º	1º Semestre	OB	FEG	History of Education in Ireland	5
		OP	FDE	Optional Module (Teaching and Learning)	5
			FEG	Optional Module (Educ.)	5
	2º Semestre	OB	FEG	Psychology of Teaching and Learning	5
	Anuais	OB	PP	Advanced School Placement	30
			FEG	Extended Research Project	15

Nota. O quadro foi construído de acordo com as informações apresentadas sítio da DCU (2017b).

Legenda: FAD: Formação na Área de Docência; FDE: Formação em Didática Específica; FEG: Formação Educacional Geral; PP: Prática Profissional; OB: Obrigatórios; OP: Opcionais; Sem.: Semestrais.

Quadro 25

Módulos opcionais do PME

MÓDULOS	
Área: Didática Específica (<i>Teaching and Learning</i>)	Área: Educação Geral
Teaching and Learning in Science Education	Prevention & Intervention of Bullying in Lear
Teaching and Learning in Mathematics Education	Managing Special Needs in Mainstream Education
Teaching and Learning in English Education	Teaching Politics and Society in Senior Cycle
Teaching and Learning in Language Education	
Teaching and Learning in Geography	
Teaching and Learning in Religious Education	
Teaching and Learning in Business Studies Education	
Teaching and Learning in Music Education	
Teaching and Learning in Accountancy Education	

Nota. O quadro foi construído de acordo com as informações apresentadas sítio da DCU (2017b).

A análise estatística baseada no número de ECTS afetos a cada área de formação nos diferentes programas está representada na Figura 10. Verifica-se que, no caso dos Mestrados em Ensino e no PME, as diferentes áreas de formação estão distribuídas de acordo com o que está previsto na legislação e documentos oficiais, havendo predomínio da Prática Profissional (PP) e da FEG. Ao contrário do que acontece nos Mestrados em Ensino, no PME não existe FAD, havendo um elevado predomínio da FEG relativamente à FDE. Relativamente ao BSE, verifica-se que existe uma disparidade entre a análise efetuada e o que está definido nos documentos oficiais. Todavia, como este programa foi acreditado pelo TTC, presume-se que esta discrepância se relaciona com o facto de nos módulos de FAD se procurar promover, ainda que de forma sumária, uma interligação entre a FAD e a FDE. Considera-se que esta interligação é sumária porque a leitura dos programas curriculares não expressa de forma clara essa interligação. No entanto, os participantes do estudo referem que ela existe.

A Figura 11 mostra a distribuição das unidades curriculares e módulos pelos anos curriculares dos vários programas de FIP, de acordo com o seu número de ECTS. Nos Mestrados em Ensino, a FEG e a FAD são mais significativas no primeiro ano, havendo um maior predomínio da FDE e PP no segundo ano. No PME a FEG e a FDE distribuem-se equitativamente pelos dois anos, havendo um maior número de ECTS relativos à PP

no segundo ano. Por sua vez, no BSE, a FDE concentra-se nos segundo e quarto anos e a PP predomina no quarto ano, ano em que a FAD diminui substancialmente.

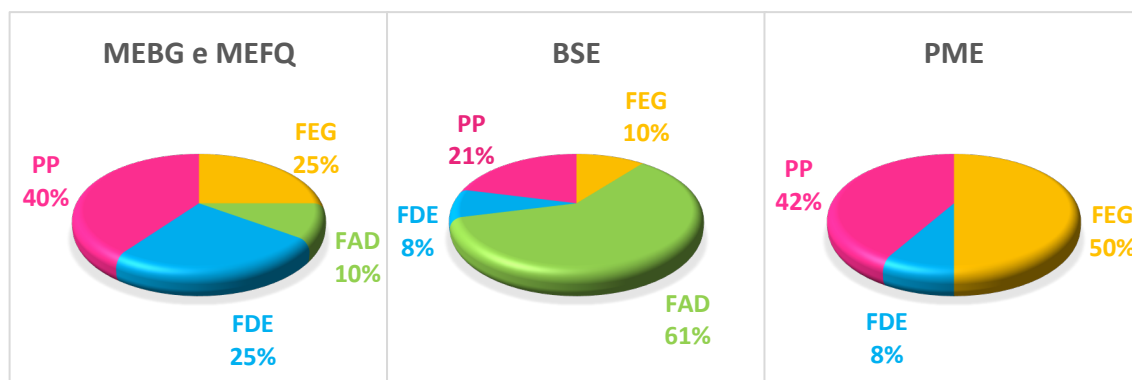


Figura 10: Distribuição das áreas de formação nos programas de FIP.

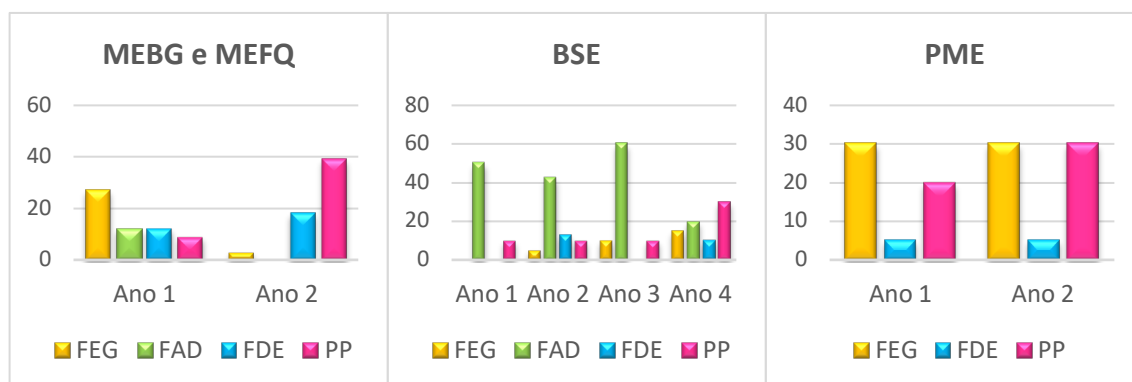


Figura 11: Distribuição das áreas de formação pelos anos curriculares dos programas de FIP.

Importa também referir que o aumento do número de ECTS de uma determinada área de formação nem sempre significa um maior número de unidades curriculares ou módulos dessa mesma área. Por vezes, apenas significa que é dada maior ênfase a uma determinada unidade curricular ou módulo. Isto é o que acontece, por exemplo, com a PP no segundo ano dos Mestrados em Ensino e do PME.

A Figura 12 mostra que os mestrados contemplam questões relacionadas com as metodologias de investigação em unidades curriculares e módulos específicos. No caso dos Mestrados em Ensino a componente de investigação sobre a prática profissional está incluída na IPP III e na IPP IV. No PME esta componente está separada em módulo próprio. Isto mostra que os Mestrados em Ensino privilegiam a interligação da investigação com a prática profissional.

2. Caracterização da Componente Curricular Académica

Considera-se que a componente curricular académica dos programas de formação é composta pelas seguintes áreas de formação: FAD, FEG e FDE. Todavia, no contexto deste trabalho, importa apenas caracterizar a FEG e a FDE. Esta caracterização será feita a partir das Fichas das Unidades Curriculares, no caso dos Mestrados em Ensino, e das Especificações Modulares (*Module Specifications*), no caso do BSE e do PME.

A análise destes documentos permitiu perceber quais as unidades curriculares e módulos que têm conteúdos semelhantes, permitindo compreender as interseções dos diferentes programas. Esta equivalência está representada na Figura 12, onde se percebe que são poucas as unidades curriculares ou módulos que não têm qualquer equivalência. Há, pois, a evidência de uma similitude entre os conteúdos curriculares dos quatro programas de formação que importa sublinhar e que é desenvolvida de seguida, por área de formação.

2.1. Formação Educacional Geral.

Uma vez que as unidades curriculares desta componente de formação são comuns para o MEBG e o MEFQ, opta-se por se fazer a sua análise em conjunto. Analisando a Figura 12 verifica-se que todos os programas de FIP têm uma unidade curricular ou módulo de *História da Educação* e de *Currículo e Avaliação*. No caso dos programas irlandeses há ainda um módulo específico dedicado à *Filosofia da Educação*. As unidades curriculares e módulos identificados a amarelo têm conteúdos similares. Por exemplo, o módulo *Schooling and Society* compreende conteúdos das unidades curriculares *Educação e Sociedade* e *A Escola como Organização Educativa*. Por sua vez, o módulo *Access, Disadvantage, Equality in Education* integra conteúdos que são abordados nas unidades curriculares referidas anteriormente e nas que são indicadas de seguida: (a) *Processo Educativo: Desenvolvimento e Aprendizagem*; e (b) *Necessidades Educativas Especiais*. Estas quatro unidades curriculares compreendem conteúdos relacionados com a Psicologia da Educação, que no caso dos programas irlandeses são abordados em módulos específicos. O mesmo acontece para as UCs e módulos que estão identificados com cores semelhantes. Importa referir que o módulo *Extended Research Project*, que corresponde à componente investigativa do PME está alinhado com a UC de IPPIV, pois é nesta UC que os EFP portugueses realizam as suas investigações. Contudo, o código de cores é diferente porque o referido módulo não está contemplado na PP, mas sim na FEG.

UNIDADES CURRICULARES MEBG & MEFG	MÓDULOS PME	MÓDULOS BSE
História da Educação em Portugal	History of Education in Ireland	Irish Education: History, Structure & Development
	Philosophy of Education	Philosophical Perspectives on Education
Currículo e Avaliação	Curriculum Development and Evaluation	Curriculum Development and Evaluation
Processo Educativo: Desenvolvimento e Aprendizagem	Individual Differences in Human Development	Access, Disadvantage, Equality in Education
Necessidades Educativas Especiais	Managing Special Needs in Mainstream Education	
Educação e Sociedade	Schooling and Society	
A Escola como Organização Educativa	Psychology of Teaching and Learning	
	Teaching Politics and Society in Senior Cycle	
Indisciplina e Violência na Escola	Prevention & Intervention of Bullying in Lear	Teaching & Assessing Junior Cycle Maths
Didática das Áreas de Docência I	Teaching & Learning in Science Education	Teaching & Assessing Junior Cycle Science
Didática das Áreas de Docência II	Teaching & Learning in Mathematics	Teaching & Assessing Senior Cycle Physics
Metodologia do Ensino da Áreas de Docência I	Mediation Skills for the Secondary Education	Teaching & Assessing Senior Cycle Chemistry
Metodologia do Ensino da Áreas de Docência II	School Placement	ICT, Teaching Strategies & Professional Preparation
Novas Tecnologias no Ensino da Área de Docência		Foundation Teaching and Placement Preparation
Iniciação à Prática Profissional I	Advanced School Placement	Microteaching & Teaching Preparation
Iniciação à Prática Profissional II		Microteaching and School Placement
Iniciação à Prática Profissional III	Extended Research Project	School Placement and Reflection
Iniciação à Prática Profissional IV (Relatório)	Research Design & Methodologies for Education	School Placement Preparation & Prof. Development
		School Placement
Iniciação à Investigação Educacional		
Educação para a Saúde		
Educação e Formação de Adultos		

Figura 12: Equivalência de unidades curriculares e módulos dos diferentes programas de FIP.

Na Figura 13 estão indicadas as principais temáticas que emergem da análise dos programas de FIP. Verifica-se que, no caso dos Mestrados em Ensino (ME), é dada uma maior ênfase a questões relacionadas com os processos educativos, a gestão de sala de aula, a investigação e a reflexão. No BSE há uma maior aposta na abordagem de questões relacionadas com o currículo e as suas dimensões, assim como com o desenvolvimento profissional. Por sua vez, no PME, as questões mais trabalhadas relacionam-se com os processos educativos, a investigação, a reflexão e a relação teoria-prática, num processo próximo do que se regista em Portugal.

De realçar que todos os programas de FIP atribuem importância à reflexão, sendo esta uma das temáticas mais abordadas nas unidades curriculares e módulos desta área de formação. Contudo, a Figura 13 mostra que os mestrados (MEFQ, MEBG e PME) lhe dão maior ênfase do que a Licenciatura (BSE). Apesar do número de ocorrências ser indicativo da maior ou menor ênfase dada a uma determinada temática, o gráfico representado na referida figura deve ser analisado com o devido cuidado, porque o número de unidades de registo não é representativo do número de unidades curriculares ou módulos, dado que alguns indicadores podem aparecer várias vezes associados à mesma unidade curricular ou módulo. Assim, estas contagens apenas significam que uma determinada questão foi referida mais vezes, nas Fichas das Unidades Curriculares ou nas Especificações Modulares, pelo que é menos importante o número de unidades de registo e mais importante a presença ou ausência de um determinado indicador num dado programa de FIP.

Existem algumas questões que são abordadas nas unidades curriculares ou módulos de FEG de todos os programas, nomeadamente: (a) as dimensões do ensino; (b) o currículo; (c) a organização escolar; (d) as políticas educativas; (e) as relações entre atores educativos; (f) a avaliação das aprendizagens; (g) as estratégias educativas; (g) a inclusão; (h) as necessidades individuais; (i) a planificação; (j) os processos educativos; (k) as TIC¹⁴; (l) o ambiente educacional; (m) os papéis e funções profissionais; (n) a colaboração; (o) a deontologia profissional; (p) o desenvolvimento profissional; e (q) a relação teoria-prática. Das questões que não são contempladas em todos os programas de FIP, destacam-se aquelas que são apenas abordadas nos programas portugueses, nos programas irlandeses ou nos mestrados (portugueses e irlandeses). Assim, as questões relacionadas com as relações CTS¹⁵ e os desafios educativos são apenas abordadas nos

¹⁴ TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

¹⁵ CTS – Ciência, Tecnologia, Sociedade

Mestrados em Ensino e as questões que dizem respeito ao sistema educativo, às entidades profissionais e à autoavaliação são somente estudadas nos programas de formação irlandeses. Finalmente, as temáticas relativas à relação escola/comunidade, à aprendizagem ao longo da vida, à ética profissional e à investigação são apenas abordadas nos mestrados, em ambos os países.

Optou-se por se analisarem em maior profundidade as unidades curriculares e os módulos que os EFP consideraram que tiveram maior influência na sua formação (Cf. Quadro 26). Os EFP portugueses identificaram, no total, cinco unidades curriculares diferentes. Destas, duas eram opcionais. Importa ainda realçar que a unidade curricular *Currículo e Avaliação* foi referida por dois destes EFP. Nas unidades curriculares distinguidas predominam as questões relacionadas com a organização educativa, a didática, a prática profissional e o profissionalismo (Quadro 27). À exceção da *Indisciplina e Violência na Escola*, todas as restantes unidades curriculares abordam temas relacionadas com a reflexão. Para além disso, existe mais do que uma que estuda temas relacionados com as dimensões do ensino, as estratégias educativas, a gestão de sala de aula e a relação teoria-prática.

Nos módulos identificados pelos EFP irlandeses (Quadros 28 e 29) predominam as mesmas questões referidas anteriormente. No caso do BSE, foram apenas destacados dois módulos, que são obrigatórios e que têm em comum o facto de abordarem temáticas relacionadas com as estratégias educativas e o ambiente educacional (Quadro 28). No caso do PME, foram destacados cinco módulos, tendo o módulo de *Mediation Skills for the Secondary Education* sido referido por dois participantes diferentes (Quadro 29). Dos módulos mencionados só um é que é opcional. Importa ainda referir que existem várias temáticas que são abordadas em mais do que um módulo, nomeadamente questões relacionadas com o sistema educativo, as políticas educativas, a inclusão, as estratégias e os processos educativos, o ambiente educacional, os papéis e as funções profissionais, desenvolvimento profissional e a relação teoria-prática. As questões relacionadas com a reflexão são estudadas em todos os módulos referidos.



Figura 13: Temáticas abordadas nas unidades curriculares e módulos de Formação Educacional Geral dos programas de FIP. Na legenda do gráfico, BSE e PME correspondem às designações usada para identificar cada um dos programas de FIP irlandeses e ME significa Mestrados em Ensino, contemplando simultaneamente o MEBG e o MEFQ.

Quadro 26

Unidades curriculares e módulos de FEG enfatizados pelos EFP

Programas de FIP	EFP	Unidades Curriculares / Módulos
Mestrados em Ensino	Sofia	Indisciplina e Violência na Escola
	Adriana	Currículo e Avaliação Processo Educativo: Desenvolvimento e Aprendizagem
	Daniel	A Escola como Organização Educativa Currículo e Avaliação História da Educação em Portugal
	Rodrigo	(considerou todas importantes, não distinguiu nenhuma em particular)
BSE	Andrea	ICT, Teaching Strategies & Professional Preparation
	Edgar	(não destacou nenhum Módulo de FEG)
	Paula	Development Psychology & Individual Differences
PME	Maria	Mediation Skills for the Secondary Education Psychology of Teaching and Learning
	Xavier	Curriculum Development and Evaluation Managing Special Needs in Mainstream Education Mediation Skills for the Secondary Education Schooling and Society

Nota: A informação contida neste quadro decorre da análise dos discursos dos participantes resultantes das entrevistas que lhes foram realizadas, nomeadamente da subcategoria *Importância das diferentes componentes curriculares* (contida na categoria *Componentes curriculares*).

Quadro 27

Questões abordadas nas unidades curriculares enfatizadas pelos EFP portugueses

QUESTÕES ABORDADAS			UNIDADES CURRICULARES				
Categorias	Subcategorias	Indicadores	CA	EOE	HEP	IVE	PEDA
Educação	Dimensões educativas	Dimensões do ensino			•		•
	Organização educativa	Curriculo	•				
		Desafios educativos		•			
		Organização escolar		•			
		Políticas educativas		•			
		Relações entre atores educativos		•			
Ensino	Didática	Avaliação das aprendizagens	•				
		Necessidades individuais					•
		Estratégias educativas	•		•		
		Processos educativos					•
		TIC	•				
	Prática profissional	Ambiente educacional					•
		Gestão de sala de aula				•	•
		Papéis e funções profissionais					•
	Profissionalismo	Aprendizagem ao longo da vida	•				
		Colaboração	•				
		Desenvolvimento profissional	•				
		Ética profissional	•				
		Reflexão	•	•	•		•
		Relação teoria-prática	•				•
		Investigação					•

Legenda: CA – Currículo e Avaliação; EOE – A Escola como Organização Educativa; HEP – História da Educação em Portugal; IVE – Indisciplina e Violência na Escola; PEDA – Processo Educativo: Desenvolvimento e Aprendizagem.

Quadro 28

Questões abordadas nos módulos enfatizados pelos EFP do BSE

QUESTÕES ABORDADAS			MÓDULOS	
Categorias	Subcategorias	Indicadores	DPID	ICTTSPP
Educação	Organização educativa	Currículo		•
		Relações entre atores educativos		•
Ensino	Didática	Estratégias educativas	•	•
		Processos educativos	•	
		Planificação		•
		Recursos de ensino e aprendizagem		•
		Avaliação das aprendizagens		•
		Inclusão	•	
		Necessidades individuais	•	
		TIC		•
	Prática profissional	Ambiente educacional	•	•
		Gestão de sala de aula		
	Profissionalismo	Colaboração		•
		Desenvolvimento profissional		•
		Investigação		•
		Reflexão		•
		Relação teoria-prática	•	

Legenda: DPID – *Development Psychology & Individual Differences*; ICTTSPP – *ICT, Teaching Strategies & Professional Preparation*.

Quadro 29

Questões abordadas nos módulos enfatizados pelos EFP do PME

QUESTÕES ABORDADAS			UNIDADES CURRICULARES				
Categorias	Subcategorias	Indicadores	CDE	MSN	MSSE	PTL	SS
Educação	Dimensões educativas	Dimensões do ensino				•	•
	Organização educativa	Currículo	•				
		Sistema educativo			•	•	•
		Organização escolar			•		•
		Políticas educativas			•	•	
		Relações entre atores educativos			•		
		Relação escola-comunidade			•		
Ensino	Didática	Avaliação das aprendizagens	•				
		Necessidades individuais		•			
		Inclusão		•	•		•
		Estratégias educativas			•	•	
		Planificação		•			
		Processos educativos		•	•	•	•
		TIC	•				
	Prática profissional	Ambiente educacional			•	•	
		Observação		•			
		Gestão de sala de aula			•		
		Autoavaliação	•				
		Papéis e funções profissionais			•		•
	Profissionalismo	Colaboração			•		
		Desenvolvimento profissional	•			•	
		Deontologia profissional			•		
		Ética profissional			•		
		Reflexão	•	•	•	•	•
		Relação teoria-prática	•			•	•
		Investigação	•				

Legenda: CDE – Curriculum Development and Evaluation; MSN – Managing Special Needs in Mainstream Education; MSSE – Mediation Skills for the Secondary Education; PTL – Psychology of Teaching and Learning; SS – Schooling and Society.

2.2. Formação em Didática Específica.

Considerou-se que os módulos *Mediation Skills for Secondary Education* e *ICT, Teaching Strategies & Professional Preparation* se enquadram na FEG, porque, de acordo com o que foi referido pelos coordenadores dos programas de FIP irlandeses em conversas informais, apenas os módulos de *Teaching & Learning* e *Teaching & Assessing* são de FDE. Contudo, os conteúdos daqueles módulos aproximam-se mais aos conteúdos da unidade curricular *Novas tecnologias no Ensino das Áreas de Docência* dos Mestrados em Ensino, que pertence à FDE (Cf. Figura 12). Estas três unidades curriculares/módulos têm em comum o facto de abordarem questões relacionadas com a gestão de sala de aula.

Na Figura 14 estão representadas as principais temáticas que são abordadas nas unidades curriculares e módulos de FDE dos quatro programas de FIP. Este gráfico (e seguintes), à semelhança do anterior, deve ser analisado com o devido cuidado, dado que é mais importante a presença ou ausência de um determinado indicador do que o número de unidades de registo. A sua análise permite perceber que os temas abordados nas unidades curriculares dos Mestrados em Ensino são semelhantes, com a exceção das questões relacionadas com a organização escolar, que são apenas referidas no MEBG, e com as necessidades individuais, que são apenas referidas no MEFQ. No caso dos programas irlandeses também há temas comuns, mas existem mais divergências. Por exemplo, no caso do BSE, nesta área de formação, são abordadas questões relacionadas com as dimensões do ensino, o sistema educativo, as conceções alternativas e a leção de aulas, que não são estudadas no PME. Por sua vez, no PME, são abordadas questões relacionadas com as TIC, a gestão de sala de aula, a colaboração, a investigação e a relação teoria-prática, que não são estudadas no BSE. Ainda de notar, que, nesta área de formação, apenas as unidades curriculares dos Mestrados em Ensino enfatizam questões relacionadas com a natureza da ciência, perspectivas CTS e a reflexão.

A maioria dos EFP que participaram no estudo reconheceram a importância das unidades curriculares ou módulos da FDE para a sua formação (apenas Edgar não referiu módulos desta área, tendo apenas valorizado os módulos de FAD). No caso dos participantes portugueses, estes referiram-se genericamente às unidades curriculares de Didática, mas esclareceram, quando questionados, que também incluíam nesta designação as unidades curriculares de Metodologia do Ensino. Dos quatro EFP portugueses, apenas um identificou a unidade curricular de *Novas Tecnologias no Ensino* como tendo sido importante para a sua formação. Os participantes irlandeses também

reconheceram a importância desta área de formação, tendo considerado sempre os módulos de *Teaching & Assessing* ou *Teaching & Learning* (consoante o programa de FIP em que se inseriam) como imprescindíveis.

A Figura 15 contempla as questões abordadas nas unidades curriculares de Didática e a Figura 16 refere-se às unidades curriculares de Metodologia do Ensino dos Mestrados em Ensino. A análise das figuras permite perceber que muitas das temáticas se cruzam nestas unidades curriculares. Todavia, as questões relacionadas com as dimensões do ensino, a literacia científica, a perspetiva CTS, as conceções alternativas e as TIC são apenas estudadas nas Didáticas, enquanto que as questões relativas à organização escolar, às necessidades individuais, ao desenvolvimento profissional e à investigação são privilegiadas nas Metodologias.

Apesar das Fichas das Unidades Curriculares de Didática não serem exatamente iguais para ambos os mestrados, verifica-se que se centram nas mesmas temáticas. Isto já não acontece no caso das Metodologias do Ensino, onde, por exemplo, as questões relacionadas com a organização escolar, a avaliação das aprendizagens, o ambiente educacional, o desenvolvimento profissional e a relação teoria-prática são apenas estudadas no MEBG e as questões relativas às necessidades individuais e aos recursos de ensino e aprendizagem são somente abordadas no MEFQ.

As Fichas das Unidades Curriculares de *Novas Tecnologias no Ensino* são iguais nos dois mestrados e centram-se em temas relacionados com a literacia científica, o currículo, os processos educativos, as TIC, o desenvolvimento profissional, a investigação e a reflexão (Cf. Figura 17). Face ao exposto, na FDE, as questões relacionadas com a organização escolar são apenas abordadas no MEBG e as questões relacionadas com as necessidades individuais aparecem apenas no MEFQ.

No caso do BSE (Cf. Figura 18), existem temáticas que serão consideradas nucleares e que, por isso, são abordadas em todos os módulos, como, por exemplo, questões relacionadas com o currículo, a avaliação das aprendizagens e as estratégias educativas. As questões relativas à planificação são consideradas nos módulos de *Teaching and Learning* de Ciências e de Química e os temas relacionados com os recursos de ensino aprendizagem aparecem também nestes módulos e no módulo de Física. Contudo, existe um conjunto de temáticas que são apenas estudadas nos módulos de uma das áreas de docência. Por exemplo, as questões relacionadas com a literacia científica, conceções alternativas, processos educativos e ambiente educacional são somente referidas nas Especificações Modulares do módulo de Ciências.

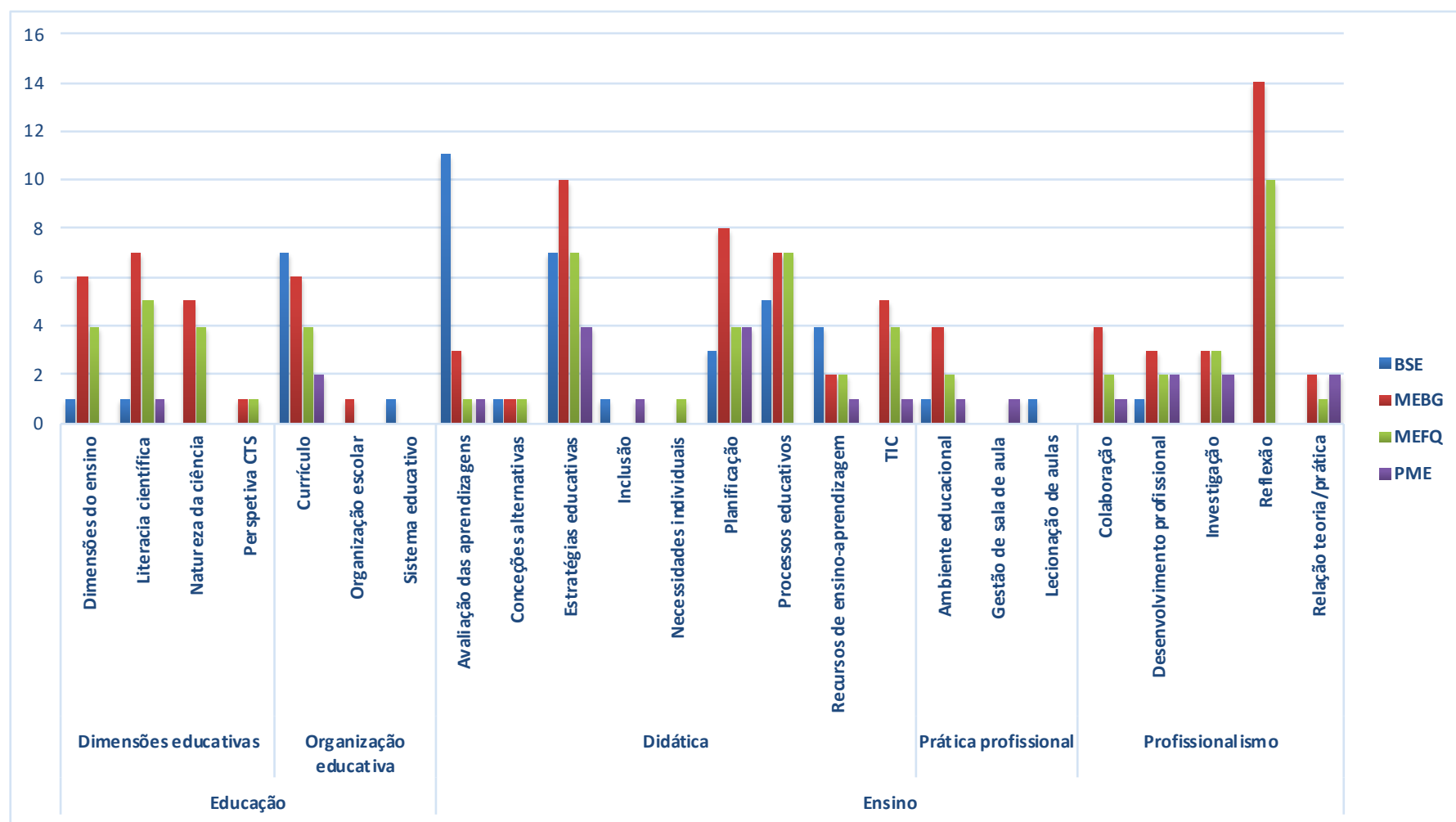


Figura 14: Temáticas abordadas nas unidades curriculares e módulos de Formação em Didática Específica dos programas de FIP.

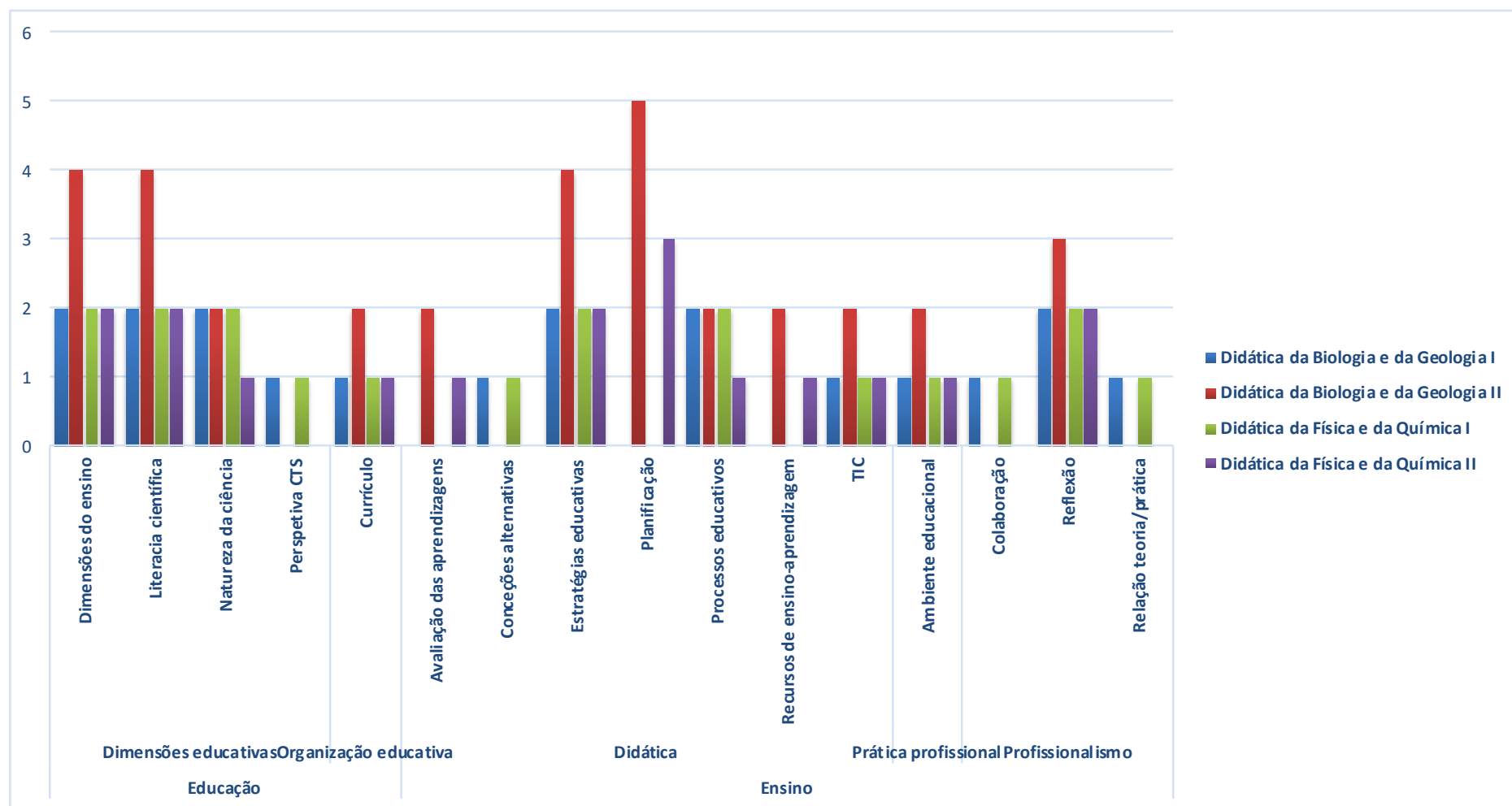


Figura 15: Temáticas abordadas nas unidades curriculares de Didática dos Mestrados em Ensino.

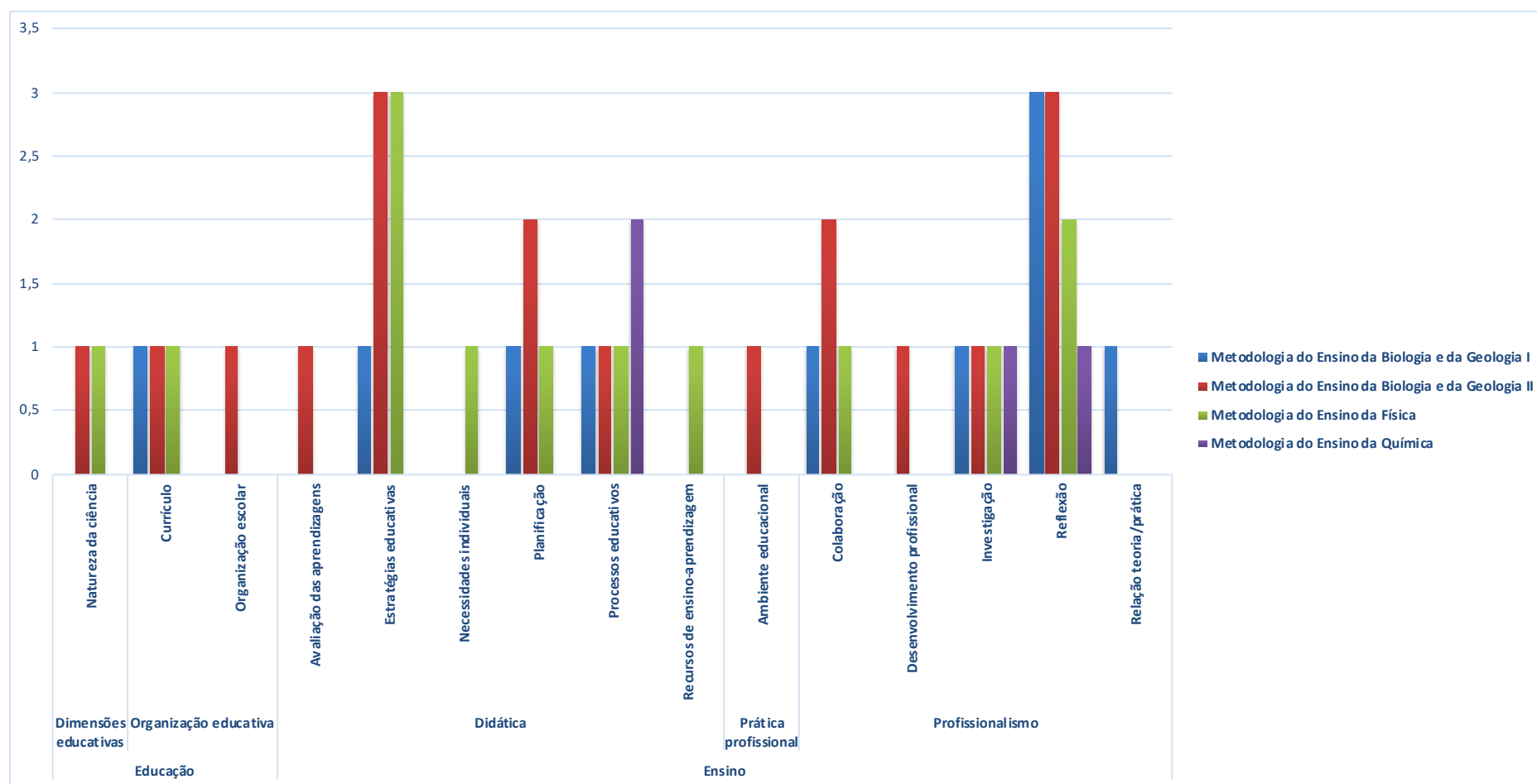


Figura 16: Temáticas abordadas nas unidades curriculares de Metodologia do Ensino dos Mestrados em Ensino.

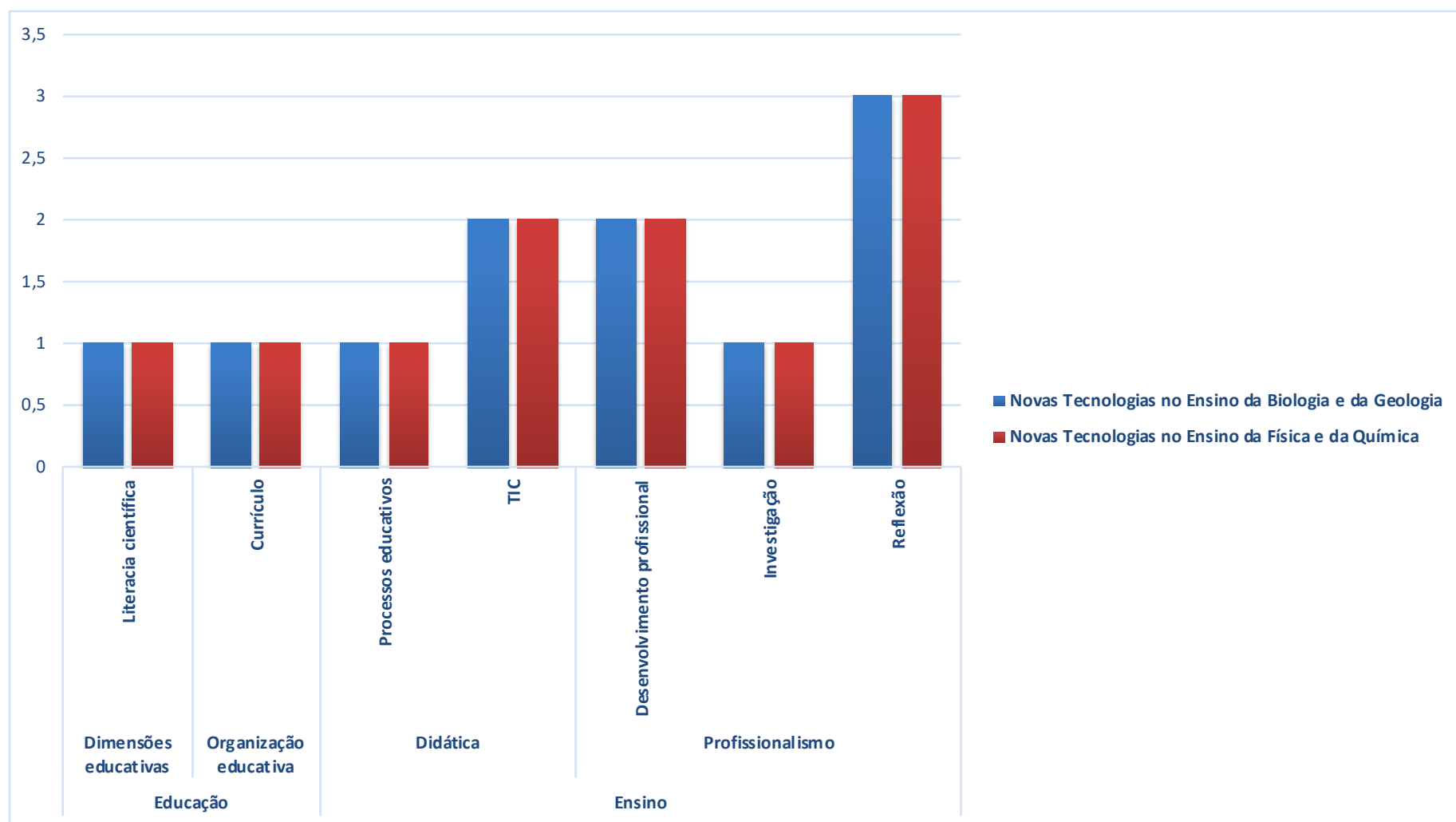


Figura 17: Temáticas abordadas nas unidades curriculares de Novas Tecnologias no Ensino dos Mestrados em Ensino.

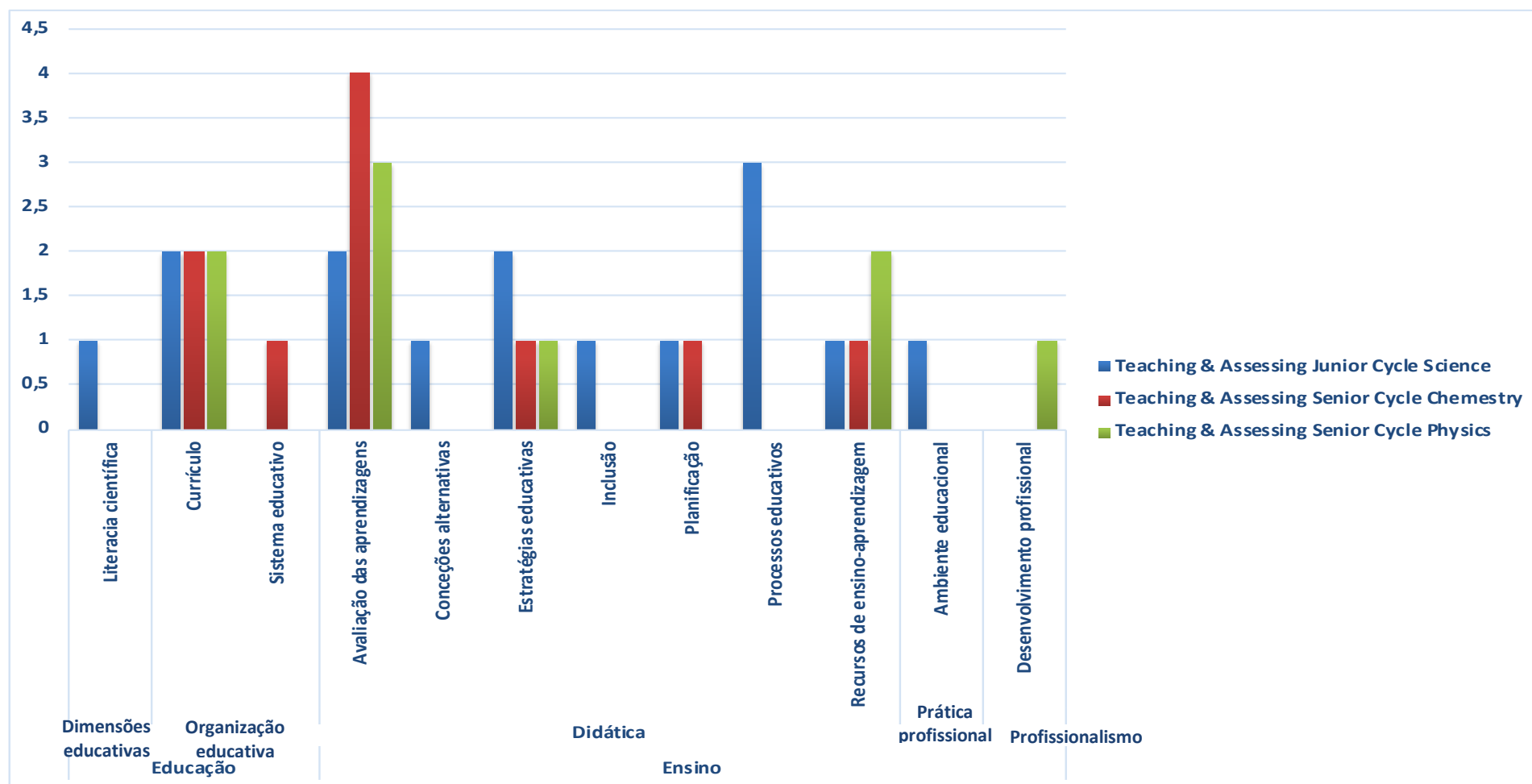


Figura 18: Temáticas abordadas nos módulos de Formação em Didática Específica do BSE.

No que respeita ao PME, as questões que são abordadas no módulo *Teaching & Learning in Science Education* estão representadas na Figura 19. Comparando com os módulos de FDE do BSE (Cf. Figura 18), verifica-se que existem temas que são somente estudados num dos programas de FIP. As questões relacionadas com as TIC, a gestão de sala de aula, a investigação e a relação teoria-prática são unicamente referidas nas Especificações Modulares do módulo do PME. Por sua vez, os temas relativos ao sistema educativo, às conceções alternativas e aos processos educativos aparecem apenas no BSE.

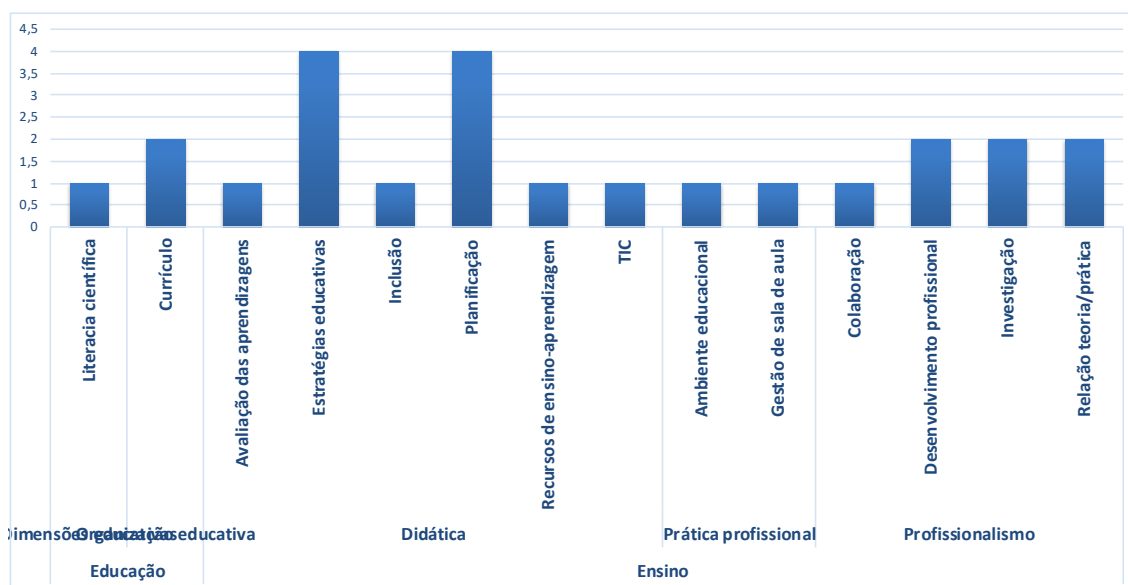


Figura 19: Temáticas abordadas no módulo de Formação em Didática Específica do PME.

Comparando os programas de mestrado portugueses e irlandês, conclui-se que as temáticas abordadas são, na sua maioria, semelhantes, apesar de, no caso português, serem abrangidos mais temas, provavelmente devido ao maior número de unidades curriculares de FDE que fazem parte dos Mestrados em Ensino. No entanto, no PME são incluídas as temáticas da inclusão e da gestão de sala de aula, que não são referidas no Mestrados portugueses. Importa ainda sublinhar que, nesta área de formação, apenas os Mestrados em Ensino abordam questões relacionadas com a reflexão.

2. Componente Curricular Prática

Como temos vindo a sublinhar, a componente prática assume uma importância fundamental na construção do perfil profissional do professor. Nos programas de FIP portugueses, as condições de funcionamento da prática são definidas pela legislação e pelas Fichas das Unidades Curriculares de PP, que são específicas para cada programa. Em maio de 2016, foi produzido um documento que regula o funcionamento da prática

profissional dos programas da Universidade de Lisboa que habilitam para a docência (Anexo 58). Apesar da existência deste documento, que descreve os termos de participação dos EFP nas escolas cooperantes, as competências dos supervisores cooperantes e institucionais e dos mestrados, e as contrapartidas que a universidade dá aos supervisores cooperantes, muitas das decisões mais específicas, nomeadamente o número mínimo de intervenções de cada EFP, continuam a ser tomadas pela coordenação de cada programa de formação. Todavia, como este documento não estava em vigor quando os participantes deste estudo realizaram a sua prática, ele não será analisado em detalhe.

No caso dos programas de FIP irlandeses, para além do documento produzido pelo *The Teaching Council* que regula a prática a nível nacional – *Guidelines on School Placement* (TTC, 2013), existem ainda, documentos internos da DCU que preceituam a prática em cada um dos programas de formação – *School Placement Handbook for Undergraduate Students* para o BSE (Anexo 63) e *School Placement Handbook for Postgraduate Students* para o PME (Anexo 64). Estes documentos especificam quais os docentes responsáveis pela prática, apresentam uma visão geral da mesma e do processo de supervisão, descrevem o modo de funcionamento e as regras da prática e da sua avaliação, e definem os documentos que devem ser construídos e preenchidos no decurso da prática, incluindo aqueles que devem ser incluídos nos portefólios individuais dos EFP. Algumas partes destes documentos serão retomadas de seguida.

Tendo em consideração a importância que a prática assume neste trabalho e na formação dos EFP, opta-se por se descrever de que forma ela decorre em cada programa de FIP, de acordo com a informação que consta nas Fichas das Unidades Curriculares e nas Especificações Modulares, estabelecendo-se comparações no final. Como os dois programas portugueses funcionam de forma semelhante, opta-se por uma caracterização conjunta, destacando-se as suas diferenças. No caso dos programas irlandeses opta-se pela sua descrição em separado.

2.1. Programas de formação inicial portugueses.

Na legislação que regulava a habilitação para a docência e que enquadrava estes mestrados (Decreto-Lei n.º 43/2007, Artigo 14º) estavam previstas algumas regras para o funcionamento da IPP. Destas destaca-se o facto de ser referido que esta componente de formação deveria possibilitar que os EFP: (a) observassem e colaborassem em situações de sala de aula e na escola cooperante; (b) experienciassem o papel profissional do

professor, planificando, ensinando e avaliando diversas situações educativas dentro e fora da sala de aula; e (c) se desenvolvessem profissionalmente, assumindo posturas críticas e reflexivas relativamente aos seus desempenhos profissionais quotidianos. A atual legislação (Decreto-Lei n.º 79/2014, Artigo 11º) não enfatiza o desenvolvimento de posturas críticas e reflexivas, mas refere que a FIP deve fomentar, junto dos EFP, uma atitude de permanente melhoria das aprendizagens dos alunos, estando aquelas posturas subjacentes ao desenvolvimento profissional, que deve ser continuamente realizado ao longo da vida.

Comparando os conteúdos das diferentes unidades curriculares de PP dos Mestrados em Ensino portugueses, verifica-se que as temáticas estudadas são idênticas (Cf. Figuras 20 e 21), com a exceção das questões relacionadas com as relações entre atores educativos que apenas aparecem no MEBG. Particularizando para cada unidade curricular, na IPP I a maioria das questões abordadas em ambos os mestrados são equivalentes, mas os temas relacionados com a aprendizagem ao longo da vida, a colaboração e o desenvolvimento profissional são apenas referidos na Ficha desta unidade curricular do MEFQ. Na IPP II, às temáticas referidas acrescem as relacionadas com os recursos de ensino aprendizagem e com a relação teoria-prática, que também são somente abordadas no MEFQ. Nesta unidade curricular, as questões relacionadas com os processos educativos e os processos e funções profissionais são apenas estudadas no MEBG. As Fichas das Unidades Curriculares de IPP III e IPP IV dos dois mestrados contemplam exatamente os mesmos temas. Os EFP portugueses identificaram estas duas unidades curriculares (especialmente a IPP IV) como tendo sido muito influentes para o seu desenvolvimento profissional.

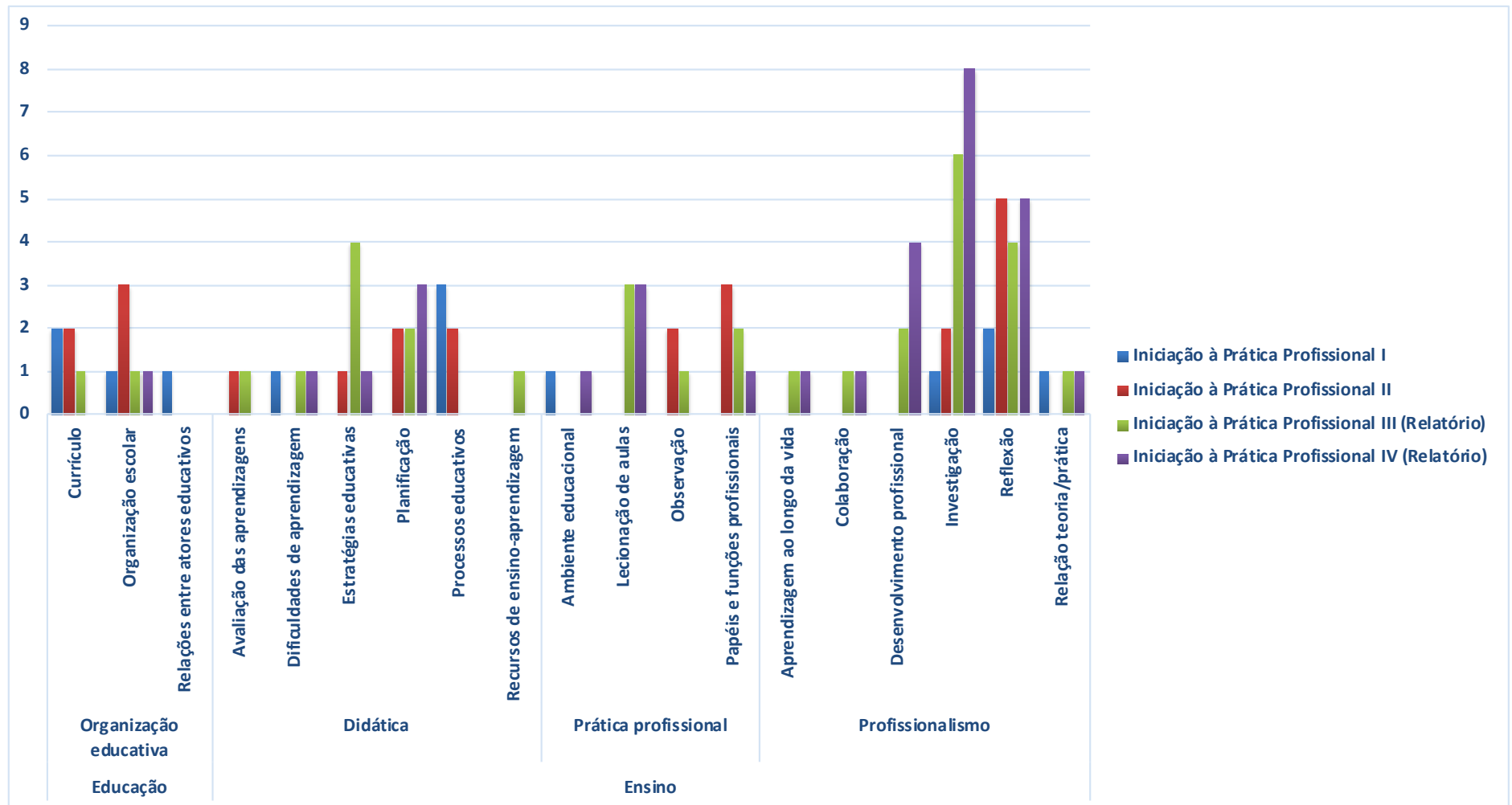


Figura 20: Temáticas abordadas nas unidades curriculares de Prática Profissional dos MEBG.

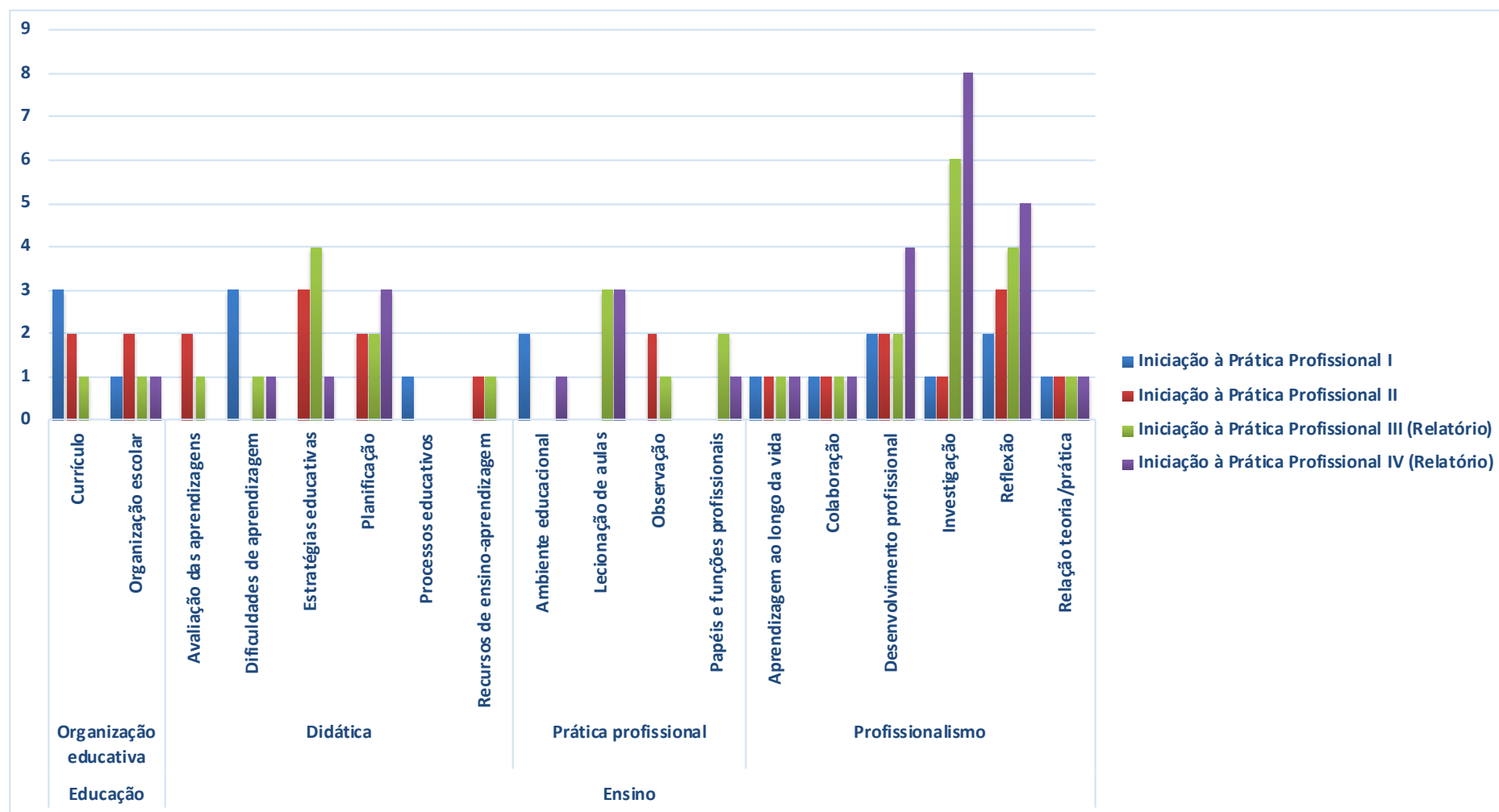


Figura 21: Temáticas abordadas nas unidades curriculares de Prática Profissional dos MEFQ.

Importa ainda referir que, no caso destes mestrados, embora o contacto com o meio escolar se inicie logo na IPP I, os EFP apenas assumem o papel de professor na IPP III e IV, sendo crescente o seu grau de envolvimento nas atividades letivas. A análise das Fichas das Unidades Curriculares de PP revela que, na IPP I e II, os EFP analisam documentos, observam aulas e realizam entrevistas aos vários atores educativos. Na IPP III, os EFP devem estar 8 horas por semana na escola (distribuídas por dois ou três dias), aumentando o seu grau de responsabilidade, devendo lecionar aulas (ou parte de aulas) nas turmas do supervisor cooperante. De acordo com as conversas informais que a investigadora teve com os participantes, foi possível perceber que, geralmente, nestas unidades curriculares, os EFP começam por observar as aulas dos cooperantes, começando gradualmente a interagir com os alunos em atividades de cariz mais prático, sendo responsáveis pela leção integral de duas ou três aulas no final do primeiro semestre. Na IPP IV, segundo a respetiva Ficha da Unidade Curricular, os EFP devem lecionar, numa das turmas do supervisor cooperante, uma unidade didática constituída por um mínimo de cinco aulas de 90 minutos.

As unidades curriculares de IPP III e IV centram-se na interligação da teoria com a prática, dado que os EFP devem incluir uma componente investigativa nas suas unidades didáticas. Apesar dos dados das Figuras 20 e 21 deverem ser lidos com os mesmos cuidados já referidos anteriormente, verifica-se que na IPP III e na IPP IV há um claro predomínio de questões relacionadas com a investigação e a reflexão. Da investigação que os EFP fazem sobre a sua própria prática e sobre uma problemática que os próprios construíram, resulta um Relatório Final, que substitui a Dissertação de Mestrado. Este Relatório, à semelhança de uma Dissertação, é defendido publicamente.

2.2. Programas de formação inicial irlandeses.

Uma das seções do documento do *The Teaching Council* (TTC) que regula a prática refere-se à duração e à estrutura da prática nas escolas cooperantes (Cf. TTC, 2013). Este documento indica que a prática deve envolver um mínimo de 100 horas de leção direta por parte dos EFP, sendo recomendável que esta ronde as 200 a 250 horas durante todo o programa de FIP. O TTC reconhece a importância de sessões de microensino, de reflexão conjunta e de workshops como atividades que permitem ancorar e desenvolver as aprendizagens dos EFP. No mesmo documento é ainda referido que os módulos relacionados com a prática devem incluir o desenvolvimento de competências nas seguintes áreas: (a) planificação e avaliação das aprendizagens; (b) observação

estruturada da prática profissional de professores experientes; (c) reflexão crítica individual e coletiva sobre a prática profissional (a própria e a dos outros). Para além disso, estes módulos devem possibilitar aos EFP: (a) conversas com professores mais experientes; (b) a participação estruturada e suportada na vida escolar; (c) a participação em atividades não-letivas, nomeadamente reuniões; e (d) a construção de um portefólio profissional. Aquele documento refere ainda quais os papéis e as responsabilidades do Departamento de Educação¹⁶, do próprio TTC, das instituições de ensino superior, das escolas cooperantes, dos diretores dessas escolas, dos supervisores institucionais e cooperantes, das comunidades escolares e dos encarregados de educação.

Por sua vez, os documentos internos da DCU que regulam a prática (Cf. Anexos 59 e 60), indicam que os EFP devem completar um mínimo de 250 horas de prática letiva efetiva durante o programa de FIP. No caso do BSE (Cf. Anexo 59), os EFP têm de lecionar, durante cada período de prática, um mínimo de 14 aulas por semana (cerca de 9 horas e 30 minutos por semana), que devem ser, sempre que possível, distribuídas de forma equitativa entre as duas áreas de docência que ficarão habilitados a lecionar. Este documento recomenda ainda que os EFP trabalhem em estreita colaboração com os seus supervisores cooperantes, envolvendo-se também em momentos de co-docência. Durante os períodos de prática, os candidatos a professor devem permanecer na escola todo o dia, procurando envolver-se nas restantes atividades escolares durante, pelo menos 7 horas e 30 minutos por semana. Nestas atividades não-letivas (*placement related activities*) incluem-se: (a) a observação de aulas de professores mais experientes e de outras atividades que decorram em ambiente escolar; (b) participação em reuniões de departamento para a planificação de atividades; e (c) atividades de desenvolvimento profissional e autoavaliação. No caso do PME (Anexo 60), as 250 horas devem ser completadas no decurso dos dois anos da formação, num mínimo de 4 horas de prática letiva efetiva por semana. Para além disso, no final do programa, os candidatos a professor devem ainda totalizar entre 500 a 600 horas de envolvimento noutras atividades escolares, que se desdobram em períodos de aproximadamente 7 horas e 30 minutos por semana, onde se incluem as atividades não-letivas já referidas anteriormente.

¹⁶ O Departamento de Educação (*Department of Education and Skills*) é o equivalente irlandês ao Ministério da Educação e Ciência português.

2.2.1. *Bachelor of Science (Hons) in Science Education.*

No BSE a prática distribui-se por vários módulos que decorrem ao longo dos vários anos da FIP (Cf. Quadro 23). De acordo com as conversas informais que a investigadora teve com os coordenadores deste programa (Cf. Notas de Campo do Anexo 75), no primeiro ano, a prática decorre na universidade em módulos de microensino. Estes módulos focam-se em questões específicas relacionadas com o ensino, nomeadamente, estratégias educativas, planificação, TIC, autoavaliação, colaboração, desenvolvimento profissional, investigação e reflexão (Figura 22). No primeiro semestre, são ainda estudadas questões relacionadas com os recursos de ensino e aprendizagem, a aprendizagem ao longo da vida e a ética profissional. O módulo do segundo semestre inclui temáticas relativas à inclusão, gestão de sala de aula, lecionação de aulas, deontologia profissional e relação teoria-prática.

Nos segundo e terceiro anos, a prática já decorre em ambiente escolar real, em dois blocos de 4 semanas consecutivas (um bloco em cada ano), mas os EFP lecionam apenas disciplinas do Ensino Secundário Inferior. Estes módulos são anuais, ao contrário dos anteriores que eram semestrais, e o do segundo ano ainda inclui uma componente de microensino. A primeira semana que passam na escola no terceiro ano ocorre antes do início do ano letivo e é dedicada à planificação do mesmo em colaboração com os professores mais experientes. Aproximadamente metade das temáticas abordadas em cada um destes módulos é coincidente (Figura 23). Muitas destas temáticas repetem-se, nomeadamente nos módulos do ano anterior (Cf. Figura 22 com a Figura 23), pelo que se supõe que haja um aprofundamento das mesmas. As questões relacionadas com a aprendizagem ao longo da vida e com a investigação não são retomadas nestes módulos. Todavia, são introduzidos temas relacionados com: (a) a organização escolar; (b) a avaliação das aprendizagens; (c) as TIC; (d) o ambiente educacional; (e) a observação; e (f) os papéis e funções profissionais. O tema (c) aparece apenas no módulo do segundo ano e o tema (a) é somente abordado no módulo do terceiro ano.

Com cerca de 12 semanas, no quarto ano ocorre o maior período de prática na escola. Neste bloco de prática os EFP já podem lecionar no Ensino Secundário Superior. Tal como acontecia no módulo do terceiro ano, a maior parte das temáticas estudadas nestes módulos é coincidente com outras já estudadas em anos anteriores (Figura 24). Nos módulos do quarto ano são inseridas as questões relacionadas com a literacia científica, a relação escola/comunidade, as relações entre atores educativos e as entidades

profissionais e/ou institucionais. Comparando estes dois módulos entre si (Cf. Figura 24), verifica-se que as temáticas sobre a organização escolar, a gestão de sala de aula, os papéis e funções profissionais, a deontologia profissional, o desenvolvimento profissional e a reflexão são abordadas em ambos os módulos.

Importa ainda referir que todos os módulos de PP incluem questões relacionadas com a inclusão, a planificação, os processos educativos, a autoavaliação, a gestão de sala de aula, a lecionação de aula, a colaboração, a deontologia profissional, o desenvolvimento profissional e a reflexão (Cf. Figuras 22, 23 e 24). Conclui-se, assim, que, neste programa de FIP, estas são as temáticas consideradas nucleares da PP.

2.2.2. Professional Master of Education.

No PME os módulos de PP são anuais e a prática decorre ao longo de todos os anos letivos do programa. Metade dos conteúdos de ambos os módulos abordam as mesmas temáticas, nomeadamente, a literacia científica, a avaliação das aprendizagens, as estratégias educativas, a inclusão, a planificação, os processos educativos, a autoavaliação, a lecionação de aulas, a colaboração, a investigação e a reflexão (Figura 25). Assim, estas são as questões centrais na formação destes EFP.

Embora o gráfico da Figura 25 deva ser lido com os mesmos cuidados já referidos anteriormente, comparando os dois módulos, verifica-se que, no primeiro ano, há maior ênfase nas questões relacionadas com a planificação, autoavaliação e reflexão. Por sua vez, no segundo ano, destaca-se a temática relativa à investigação. Os temas relacionados com as relações entre atores educativos, o ambiente educacional, a gestão de sala de aula e o desenvolvimento profissional são apenas consideradas no módulo do primeiro ano. As questões relativas às necessidades individuais, aos recursos de ensino e aprendizagem, às TIC, à observação, à aprendizagem ao longo da vida e à deontologia profissional são somente estudadas no módulo do segundo ano.

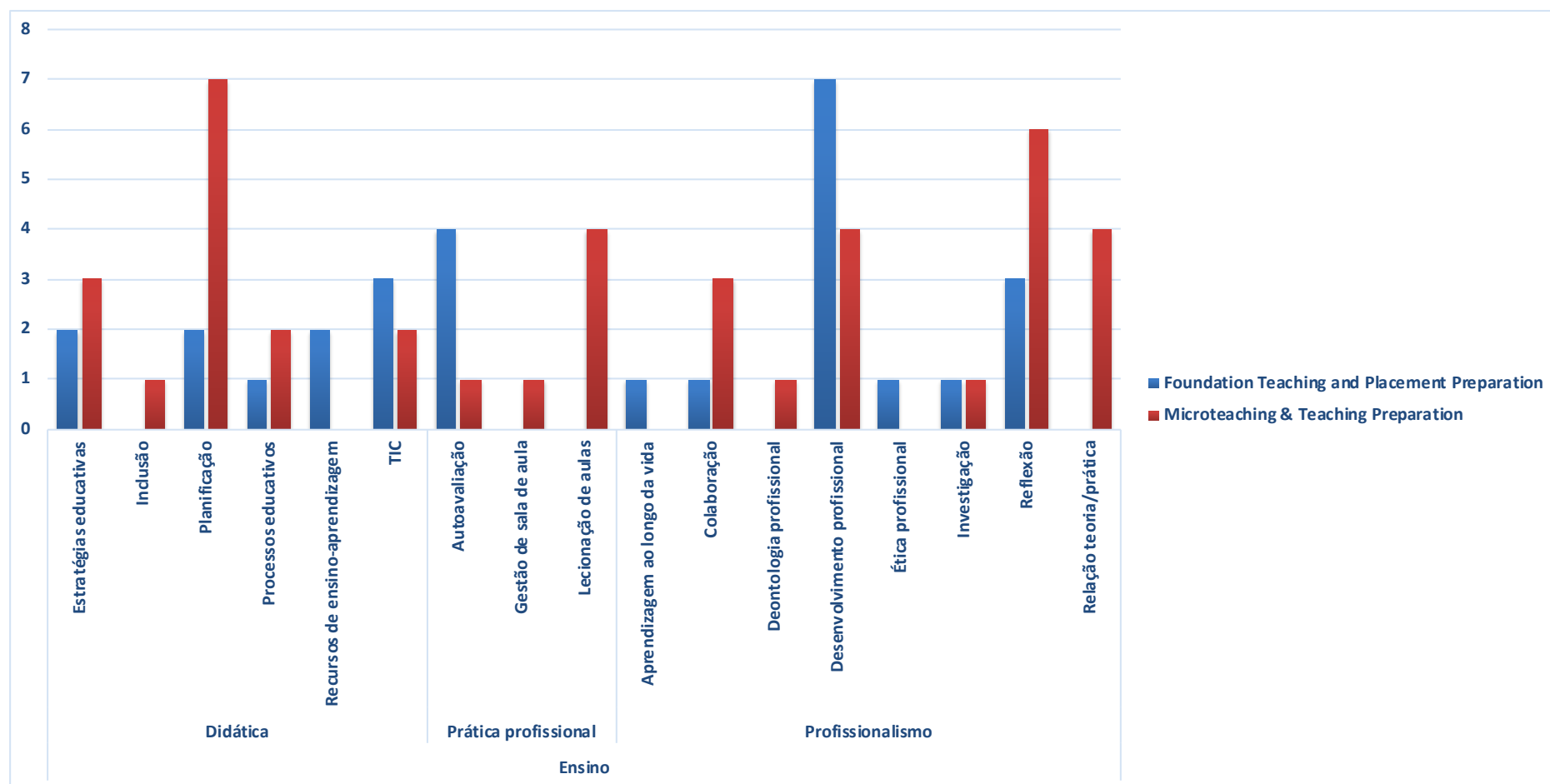


Figura 22: Temáticas abordadas nos módulos de Prática Profissional do 1º ano do BSE.

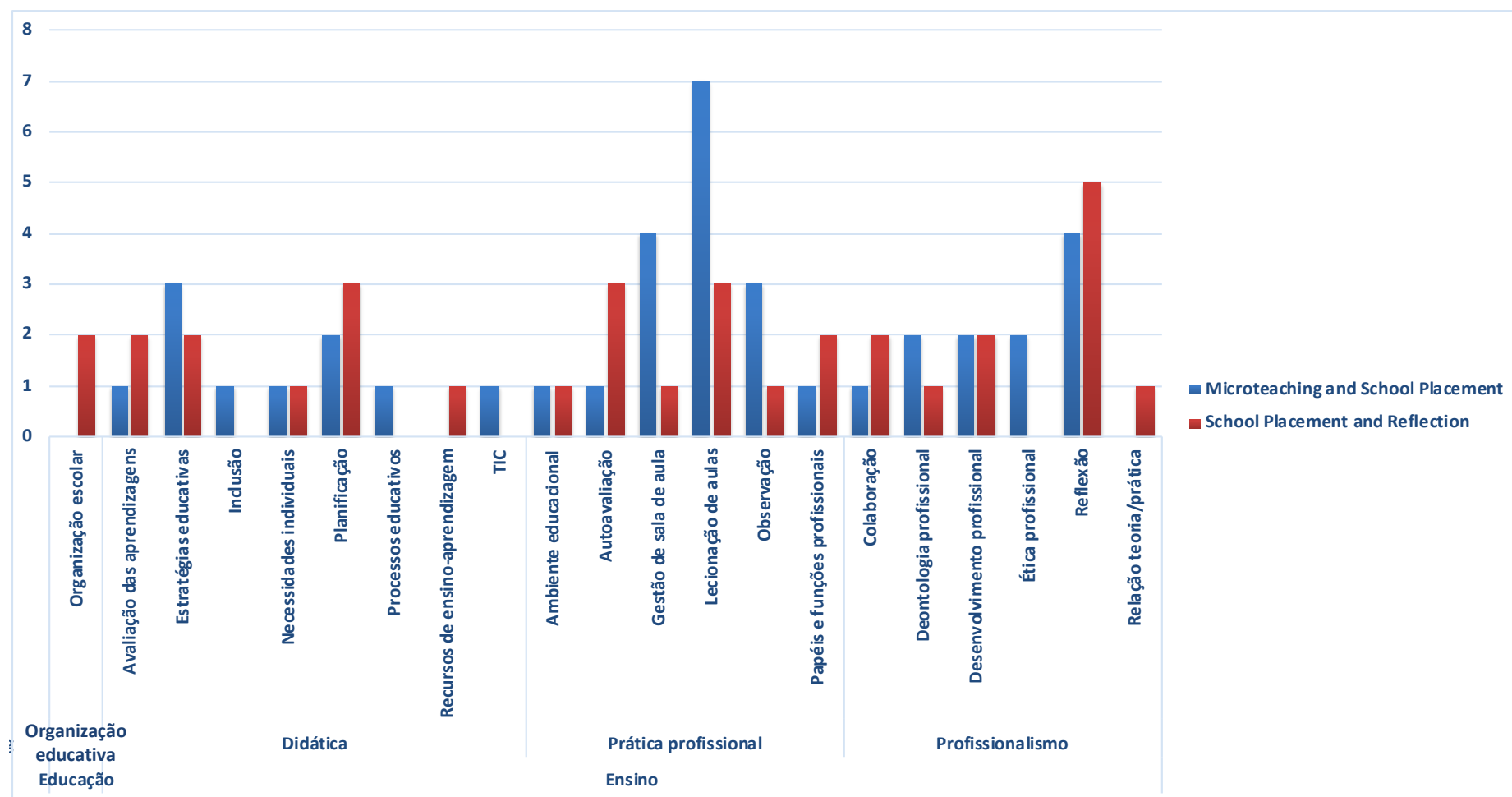


Figura 23: Temáticas abordadas nos módulos de Prática Profissional dos 2º e 3º anos do BSE.

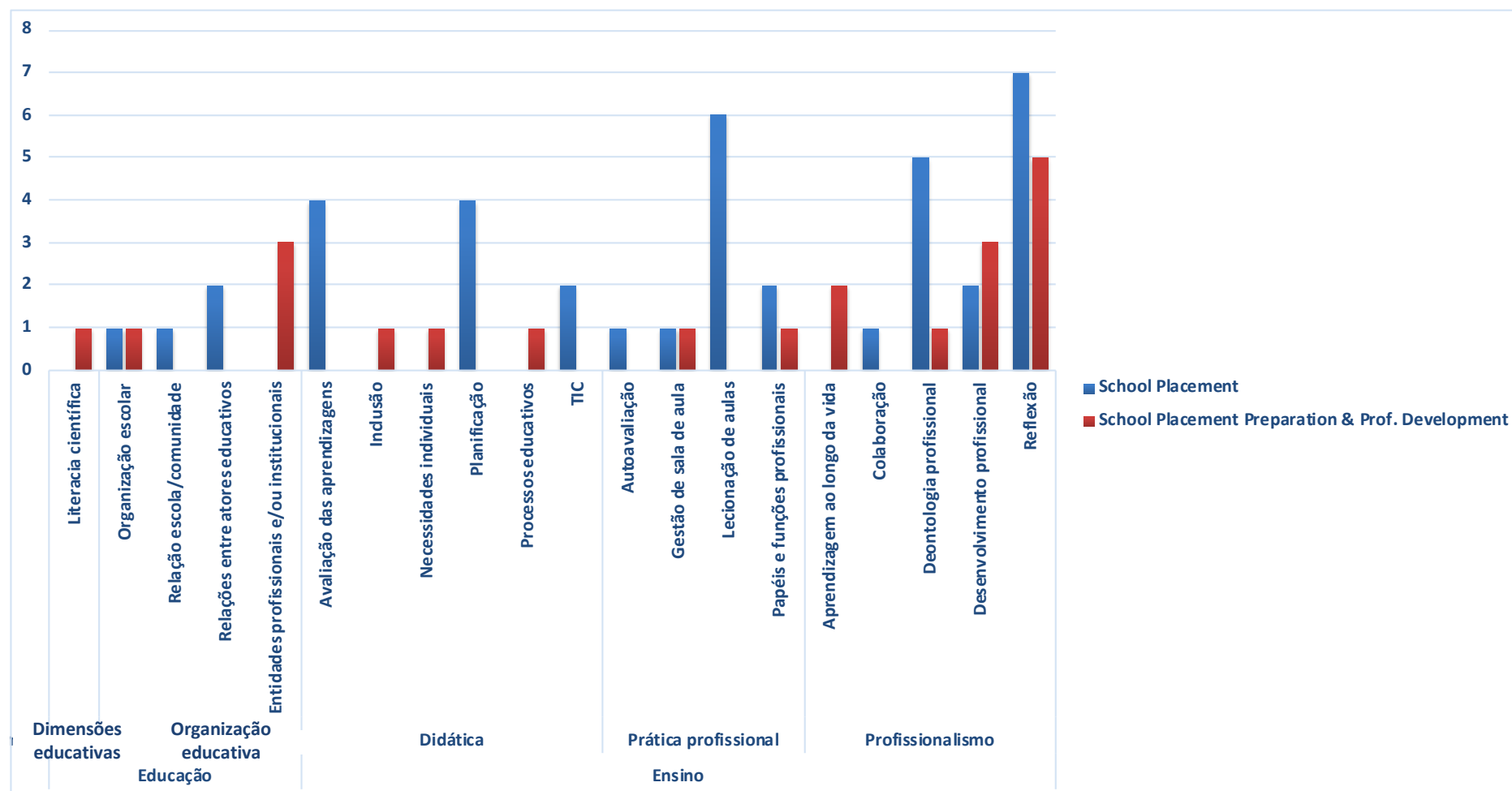


Figura 24: Temáticas abordadas nos módulos de Prática Profissional do 4º ano do BSE.

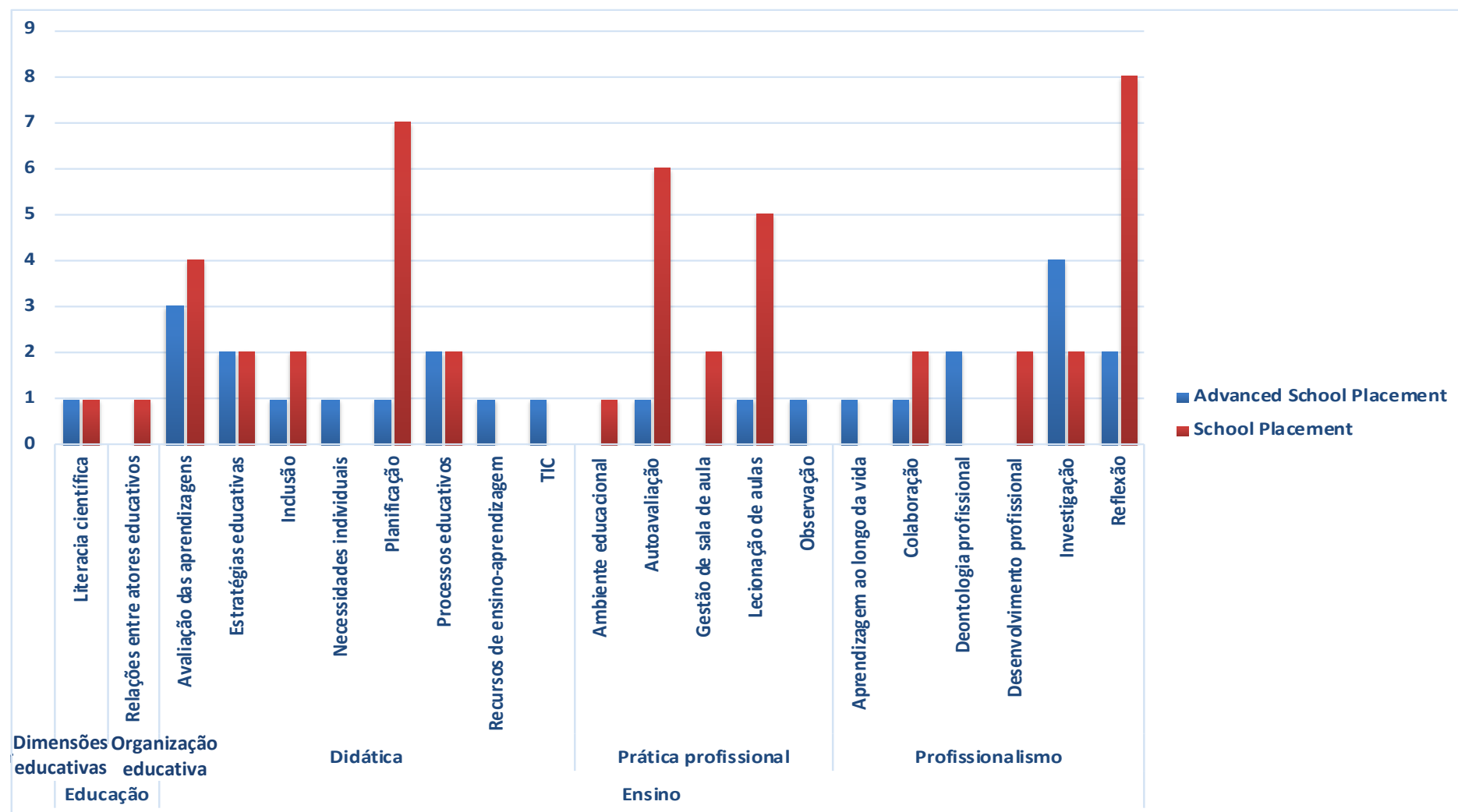


Figura 25: Temáticas abordadas nos módulos de Prática Profissional do PME.

3. Semelhanças e Diferenças dos Programas de Formação Inicial de Professores

Ao longo deste Capítulo procurou-se comparar os diferentes programas de FIP entre si, especialmente aqueles que se inserem dentro do mesmo contexto ou que atribuem o mesmo grau académico. Como esta caracterização e comparação foi realizada com base na informação que consta nos documentos que contêm os programas curriculares das unidades curriculares ou módulos de cada FIP, é necessário considerar que algumas das diferenças assinaladas podem estar relacionadas com a importância que o docente de cada unidade curricular ou módulo atribui às diferentes temáticas. Outras relacionam-se com as estruturas dos próprios programas de FIP, com as diretrizes centrais e institucionais, ou seja, referem-se ao contexto onde se insere a formação.

Permitindo uma visão mais global de cada uma das áreas de formação, as Figuras 26, 27 e 28 evidenciam as temáticas que são abordadas em cada programa de FIP. A análise destes gráficos revela que é na FEG que existe maior coincidência das questões abordadas nos quatro programas (Cf. Figura 26). Nesta área de formação são incluídos 31 dos 36 indicadores identificados no quadro de análise das Fichas das Unidades Curriculares e Especificações Modulares. Destes 31 temas, 20 são abordados em todos os programas de FIP estudados, nomeadamente: (1) dimensões do ensino; (2) currículo; (3) organização escolar; (4) políticas educativas; (5) relações entre atores educativos; (6) avaliação das aprendizagens; (7) estratégias educativas; (8) inclusão; (9) necessidades individuais; (10) planificação; (11) processos educativos; (12) TIC; (13) ambiente educacional; (14) gestão de sala de aula; (15) papéis e funções profissionais; (16) colaboração; (17) deontologia profissional; (18) investigação; (19) reflexão; e (20) relação teoria-prática.

Com o menor número de indicadores coincidentes está a FDE, onde dos 24 temas identificados apenas oito são comuns a todos os programas (Cf. Figura 27), particularmente: (1) literacia científica; (2) currículo; (3) avaliação das aprendizagens; (4) estratégias educativas; (5) planificação; (6) recursos de ensino e aprendizagem; (7) ambiente educacional; e (8) desenvolvimento profissional. Finalmente, na Figura 28, referente à PP, aparecem 29 dos 36 indicadores identificados no quadro de análise. Destes, apenas 11 são comuns aos quatro programas de FIP, nomeadamente: (1) avaliação das aprendizagens; (2) estratégias educativas; (3) planificação; (4) processos educativos; (5) recursos de ensino e aprendizagem; (6) lecionação de aulas; (7) observação; (8)

aprendizagem ao longo da vida; (9) desenvolvimento profissional; (10) investigação; e (11) reflexão.

Esta análise mostra que as questões relacionadas com a avaliação das aprendizagens, as estratégias educativas e a planificação são centrais a todas as áreas de formação de todos os programas de FIP. Para além disso, em todos os programas, na FDE e na PP são abordadas temáticas relacionadas com os recursos de ensino e aprendizagem e com o desenvolvimento profissional. A FEG e a FDE sobrepõem-se nas temáticas relacionadas com o currículo e com o ambiente educacional e a FEG e a PP abordam questões relativas aos processos educativos, à investigação e à reflexão.

Embora os gráficos das Figuras 26, 27 e 28 devam ser lidos com os cuidados já referidos anteriormente, a sua análise mostra que as questões relacionadas com a investigação, a reflexão e a relação teoria-prática são predominantes nos programas que atribuem o grau de mestre aos EFP. Contudo, esta aposta na investigação e reflexão sobre a prática profissional ocorre de forma diferente em ambos os países. Enquanto que os EFP portugueses desenvolvem um processo de investigação da sua própria prática profissional, os EFP irlandeses participam em projetos de investigação da universidade que estejam relacionados com a prática profissional dos professores, mas nunca investigam a sua própria prática. Numa publicação recente sobre os programas de FIP de Matemática da Universidade de Lisboa, Ponte et al. (2017) referem-se aos contributos da investigação sobre a prática profissional para a compreensão de processos de raciocínio e produção de conhecimento. Neste sentido, no caso português, como é investigada a própria prática, há ainda uma maior compreensão e consciencialização das dificuldades individuais de cada um dos EFP e das formas de ultrapassar essas mesmas dificuldades. Aqueles autores referem ainda que, apesar de ser exigente, este processo de investigar a própria prática é uma experiência positiva devido ao apoio que os EFP recebem dos seus supervisores.

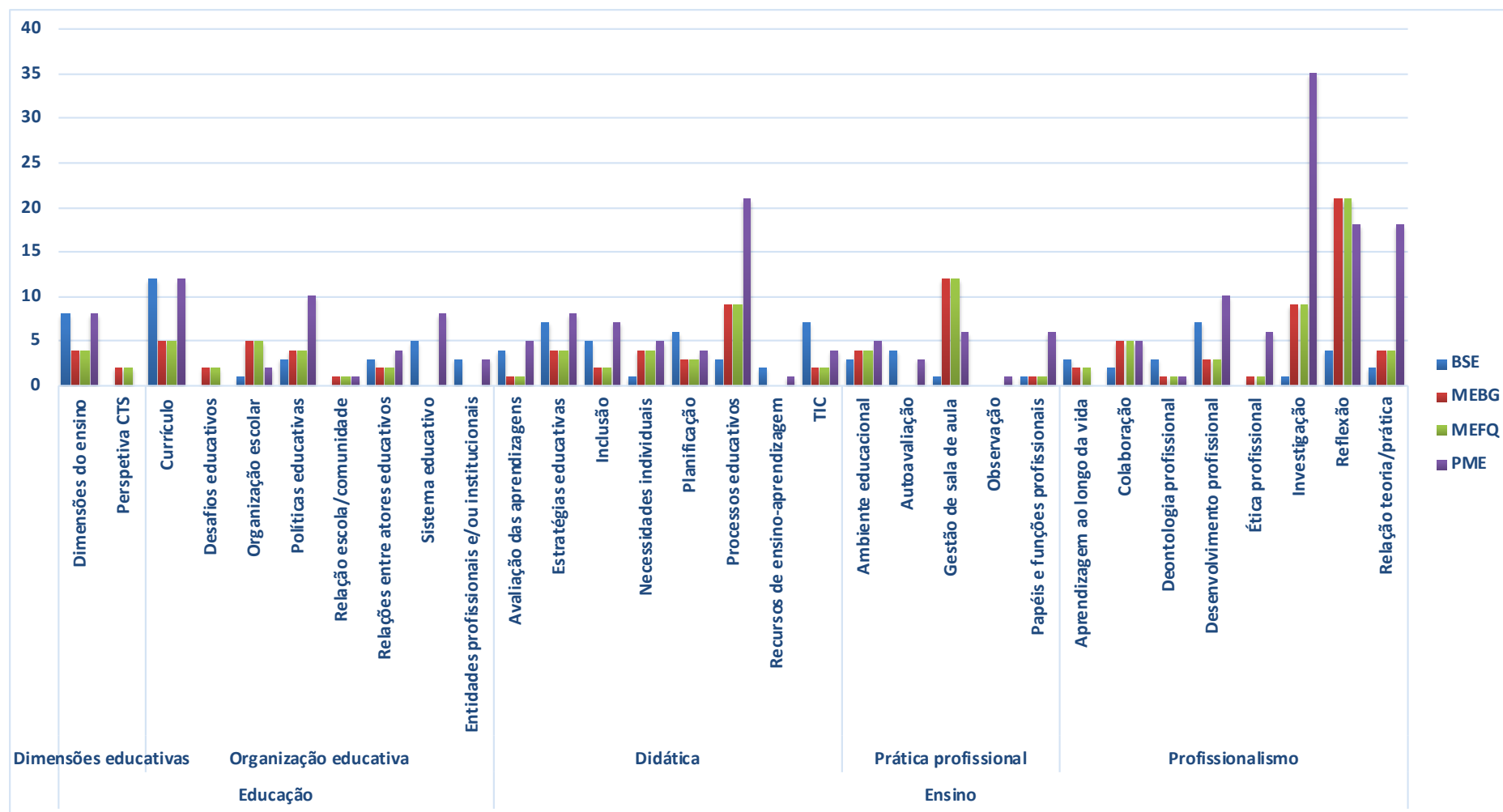


Figura 26: Temáticas abordadas nas unidades curriculares e módulos de Formação Educacional Geral dos vários programas de FIP.

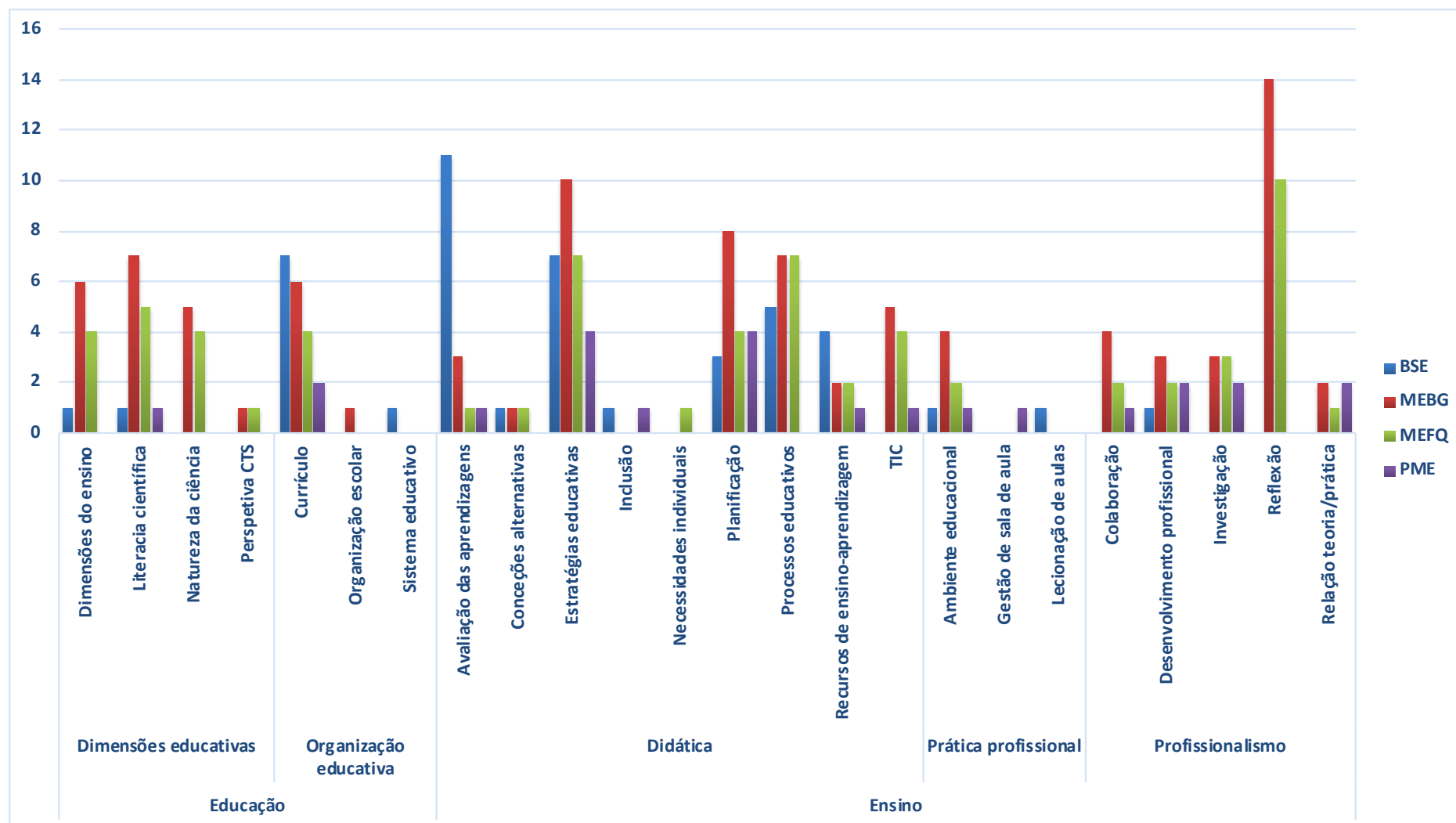


Figura 27: Temáticas abordadas nas unidades curriculares e módulos de Formação em Didática Específica dos vários programas de FIP.

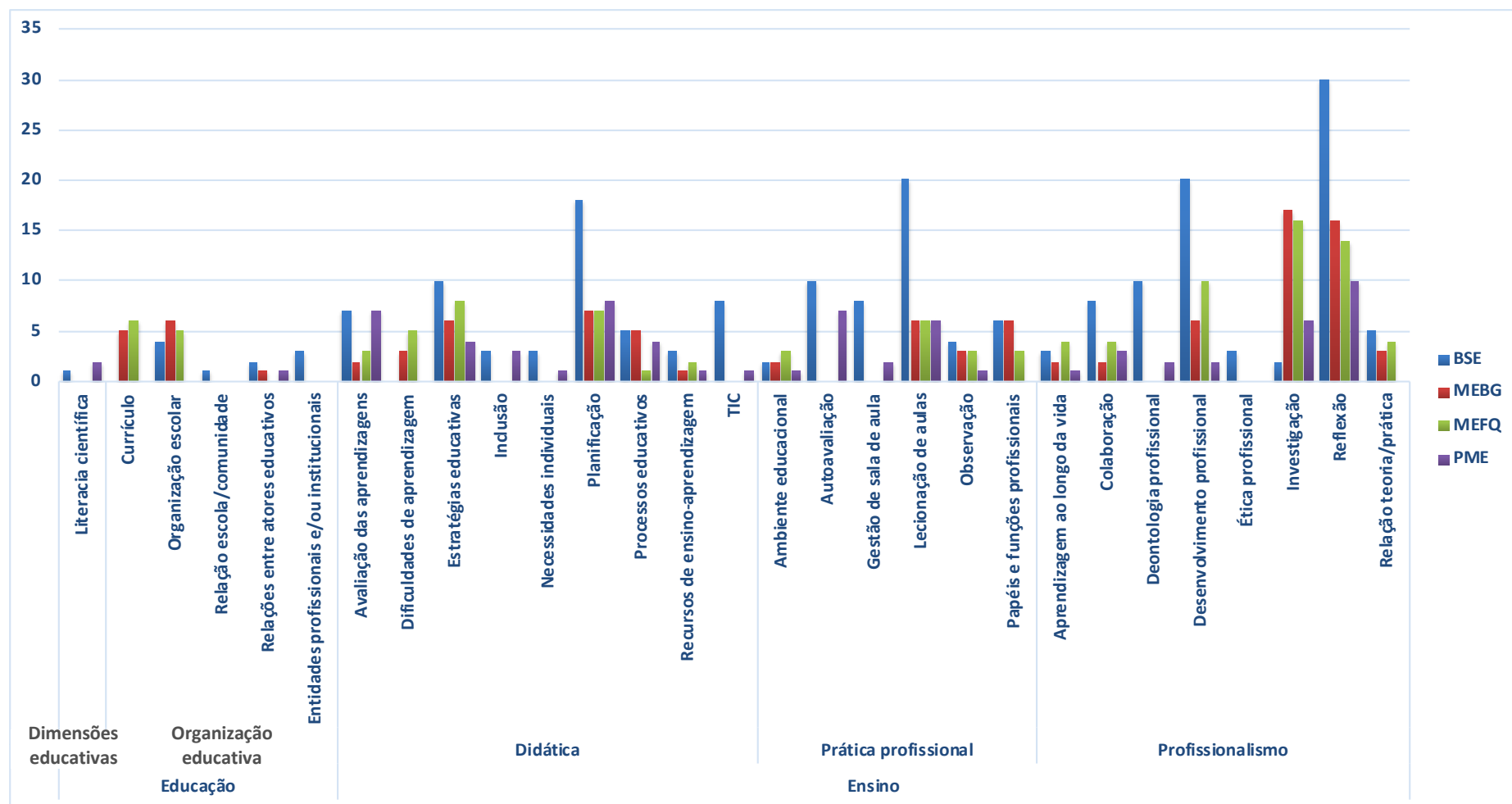


Figura 28: Temáticas abordadas nas unidades curriculares e módulos de Prática Profissional dos vários programas de FIP.

4. As perspetivas dos participantes sobre os Programas de Formação Inicial de Professores

As diferentes perspetivas dos vários atores educativos, portugueses e irlandeses, sobre as componentes curriculares dos vários programas de FIP, complementam a análise dos documentos. Estas perspetivas incidem principalmente sobre a articulação das diferentes componentes curriculares ou áreas de formação, o modo de funcionamento da prática de ensino supervisionada e os pontos fortes e fracos dos respetivos programas de formação. Estas perceções estão organizadas por programa de FIP, apresentando-se primeiro as perspetivas portuguesas e depois as irlandesas.

4.1. Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia.

Vera descreve o funcionamento das unidades curriculares de IPP, referindo que estas se caracterizam pela introdução gradual do EFP na escola, iniciando-se com: (a) observações “mais genéricas sobre o funcionamento da escola, na IPP I” (Entrevista de Vera, UR01); e (b) observações na sala de aula, na IPP II, onde o foco da observação pode ser o professor ou os alunos, havendo já, neste caso, uma questão de investigação que orienta a observação. Esta descrição está de acordo com o que é referido por Pintassilgo e Oliveira (2013), que caracterizam a IPP como “um percurso crescente” com o objetivo de “potenciar uma melhor articulação entre as componentes teórica e prática da formação”, considerando que esta irá depender da forma como as próprias unidades curriculares são geridas (p. 38). Apesar de manifestar a sua concordância com esta forma de contacto com a escola e com a sala de aula, Vera considera que as observações mais “generalistas da IPP I acabam por não servir para muita coisa” (Entrevista de Vera, UR01), ao contrário das observações da IPP II. Neste sentido, esta participante sugere que poderia ser mais interessante “fazer uma introdução à sala de aula já focada na disciplina a ensinar logo na IPP I” (Entrevista de Vera, UR01).

Vera descreve muito sucintamente o modo de funcionamento da IPP III e IV, referindo que “a IPP III está ao serviço da IPP IV” (Entrevista de Vera, 02), mas é Aurora, docente destas unidades curriculares, que as descreve com maior detalhe. Aurora diz que IPP III se foca: (a) na observação de aulas, sendo importante aprender a “estruturar uma observação e não descrever tudo”, sabendo reconhecer os momentos mais importantes da aula e conseguindo “perceber que há (...) intervenções de alunos que alteram completamente o rumo que o professor tinha pensado” para a aula (Entrevista de Aurora,

UR09); (b) no acompanhamento da estruturação das intervenções que serão lecionadas pelo EFP; e (c) na reflexão, procurando mobilizar alguma fundamentação teórica. Por sua vez, a IPP IV centra-se na “construção do projeto” (Entrevista de Aurora, UR09), isto é a construção da unidade didática que é depois lecionada pela EFP e pressupõe uma maior autonomia por parte dos EFP, procurando refletir as suas características como professores e investigadores.

Quer Aurora, quer Vera, consideram que a IPP é muito importante para formação dos EFP, especialmente a IPP III e a IPP IV, porque correspondem aos momentos em que os EFP contactam com a realidade profissional, permitindo que estes se desenvolvam profissionalmente de forma orientada. Ambas enfatizam a importância do contacto gradual com a prática, considerando-o como um dos pontos fortes do mestrado. Sofia também considera que este foi um dos pontos fortes do MEBG. Para Vera, um outro ponto forte deste programa de FIP é o facto de os EFP começarem a observar aulas desde o início do segundo ano, logo no princípio da IPP III, havendo, por isso, “uma integração total” na turma (Entrevista de Vera, UR18). Na opinião de Aurora, a IPP III e a IPP IV permitem que os EFP percebam “que tudo o que é teoria tem (...) aplicação no contexto da sala de aula”, constituindo-se como uma “forma de perceber que a realidade é (...) dinâmica, (...) complexa, [e] requer resposta imediata”, mas “pecam talvez por serem um bocadinho (...) curtas” (Entrevista de Aurora, UR01). Esta possibilidade de preparar e refletir sobre a ação, no âmbito de um projeto de investigação é, para esta docente, um dos pontos fortes do mestrado, uma vez que permite o desenvolvimento da “capacidade crítica de investigar estruturadamente” a própria prática profissional (Entrevista de Aurora, UR07).

Ainda sobre os pontos fortes do mestrado, Sofia refere-se à importância da FDE e à estreita articulação entre a IPP III e IV e aquela área curricular, considerando esta articulação como um ponto muito positivo. Para além disso, esta participante considera-se afortunada por ter tido a possibilidade de fazer mais intervenções no âmbito de IPP III do que aquelas que estavam regulamentadas, tendo-lhe sido dada a oportunidade de lecionar cinco aulas (mais duas do que o mínimo indicado no regulamento). Esta EFP refere que a IPP IV foi, na sua opinião, a unidade curricular mais importante para a sua formação. Contudo, lamenta, considerando que foi um ponto fraco, o facto de ter sido a única aluna do mestrado naquele ano. Apesar de reconhecer o apoio de muitos professores, Sofia refere que se sentiu muito desamparada, especialmente no início da FIP e durante a elaboração do Relatório de PES.

Aurora e Vera também se pronunciaram sobre alguns pontos fracos do atual modelo de formação. Ambas as participantes consideram que a componente escolar deveria ser mais forte. Vera pensa que este é um modelo redutor e refere-se especificamente à ausência de tomada de decisão por parte dos EFP, considerando que a resolução dos conflitos inerentes às decisões relacionadas, por exemplo, com a avaliação, é importante para o desenvolvimento profissional dos mesmos. Por conseguinte, esta participante admite que seria importante que os EFP fossem responsáveis por uma turma e que fizessem parte do corpo docente da escola. Embora não o diga de forma explícita, ao discurso desta supervisora está subjacente a importância da socialização escolar para o desenvolvimento da identidade profissional (Cf. Capítulo III do Enquadramento Teórico e Normativo). Aurora também considera que este modelo fica aquém do pretendido, mas apresenta uma perspetiva diferente. Esta participante diz que se existisse de facto (e não apenas na legislação) um período de indução na escola pública, com professores mais experientes e com “formação em supervisão pedagógica” que orientassem os jovens professores, o modelo atual seria o ideal (Entrevista de Aurora, UR03). Tal como Vera, Aurora refere-se há necessidade de um contacto mais próximo com todos os papéis e funções profissionais e de um maior número de horas de prática. Nas palavras de Aurora:

para mim peca mais o IPP IV não é pela questão da intervenção em sala de aula, nem da preparação das atividades letivas (...). Peca por eles não saberem, ou terem muito pouca oportunidade, de viver o resto da escola. E, cada vez mais, o professor não está restrito à sala de aula. O professor tem outros papéis na escola. O professor tem que intervir na escola de outras formas, em projetos, em, sei lá, direção de turma, hum, relação escola/comunidade, por aí fora. E a intervenção deles não lhes dá a oportunidade de eles fazerem isso, porque isso são coisas que se constroem (...). E eles não têm oportunidade de o fazer (Entrevista de Aurora, UR04).

Uma outra questão que, de acordo com o discurso desta participante, poderia melhorar era haver uma maior articulação entre supervisores, havendo mais reuniões onde estivessem presentes o EFP, o supervisor cooperante e o supervisor institucional da área da educação, por forma a “trabalharem mais em consonância” (Entrevista de Aurora, UR06).

4.2. Mestrado em Ensino de Física e Química.

Com uma perspetiva semelhante à de Vera e Aurora (respetivamente, supervisora cooperante e docente do MEBG), Olívia caracteriza as unidades curriculares de IPP como “um crescente” (Entrevista de Olívia, UR01). Esta participante afirma que a IPP I se foca

nas “questões do aluno e da aprendizagem”, havendo também algum tempo dedicado ao estudo de metodologias de investigação, e que, na IPP II, o foco é redirecionado para “o professor e o ensino”, trabalhando-se as “questões relacionadas com planificação”, que são aprofundadas na IPP III (Entrevista de Olívia, UR01). Sobre o funcionamento da IPP III, Olívia refere que, em conjunto com os EFP, ficou decidido que a componente letiva desta UC seria dividida em dois momentos: (a) um primeiro momento, onde seriam trabalhadas as “questões relacionadas com a primeira e com a segunda intervenção”, funcionando como um espaço para o planeamento e para a reflexão sobre aquelas intervenções (Entrevista de Olívia, UR11); e (b) um segundo momento dedicado à terceira intervenção, que foi planeada em colaboração com todos os supervisores cooperantes e a maior parte dos supervisores institucionais, seguindo um modelo de estudo de aula¹⁷. Por sua vez, a IPP IV centrou-se na planificação do trabalho de investigação de cada um dos três mestrados, incluindo a definição do problema e objetivos de investigação, a determinação da metodologia a seguir e o “planeamento de todas as aulas” (Entrevista de Olívia, UR12).

Sandra considera que a formação atual é adequada porque privilegia um suporte teórico que permite fundamentar a prática e compreende, por um lado, a antecipação do que pode não funcionar de acordo com as dificuldades dos alunos e, por outro, a reflexão aprofundada da prática profissional. Por sua vez Elsa reconhece que a PES é determinante para a formação dos EFP e afirma que a IPP III e IV estão bem estruturadas, considerando que contribuem para a redução do impacto com a realidade, dando inclusivamente alguma confiança e segurança ao jovem professor.

À semelhança de Sofia, Adriana refere-se à articulação entre a FDE e a IPP III e IV, dizendo que permite uma interligação da teoria e da prática: “eu acho que se complementam uma à outra, porque nas didáticas damos a teoria que depois aplicamos no IPP” (Entrevista de Adriana, UR03). Esta participante menciona ainda a existência de articulação entre a IPP III, a IPP IV, a FDE e duas UCs de FEG – *Currículo e Avaliação e Processo Educativo: Desenvolvimento e Aprendizagem*. Com uma perspetiva um pouco diferente, Rodrigo admite que existiu alguma sobreposição de conteúdos em algumas unidades curriculares do mestrado. Embora este participante considere que essa

¹⁷ Adaptado do modelo japonês, de acordo com Ponte, Quaresma, Mata-Pereira e Baptista (2018), o estudo de aula (*lesson study*) é um processo de formação que fomenta a reflexão sobre as aprendizagens dos alunos, visando o desenvolvimento profissional do professor. É composto por três fases principais: (1) a planificação detalhada da aula; (2) a observação da aula; e (3) a reflexão sobre a aula.

sobreposição é natural, refere que não houve uma verdadeira articulação entre algumas unidades curriculares. Contudo, o mestrando afirma que “há um esforço genuíno de conseguir essa articulação”, reconhecendo que ela existe em algumas temáticas específicas (Entrevista de Rodrigo, UR06).

Relativamente a pontos fortes do mestrado, Carlos afirma que foi muito positivo o seu envolvimento no programa de FIP, considerando-o como um processo de formação para os supervisores cooperantes. Apresentando uma perspetiva mais focada no desenvolvimento profissional dos EFP, Sandra diz que a reflexão é um dos pontos fortes do mestrado. Na opinião de Elsa, considerando que muitos dos mestrandos já são professores noutros contextos, o ponto forte deste mestrado é a possibilidade de acompanhar o processo de planeamento e construção de materiais e a sua implementação.

Ainda no que se refere a pontos fortes, Daniel destaca a cooperação com os supervisores cooperantes. Para além disso, este participante considera que o mestrado “complementou e extrapolou” as duas expectativas, que não eram muito elevadas (Entrevista de Daniel, UR30), referindo-se ao “privilégio de participar numa forma diferente” nas aulas de IPP II e IPP III (Entrevista de Daniel, UR37), onde tiveram a oportunidade de contactar e experimentar o modelo do estudo de aula. Na sua perspetiva, a mais-valia foi a possibilidade de refletir sobre o que pode ser feito em sala de aula, o que se pretende que sejam as aprendizagens dos alunos e as adaptações que têm de ser feitas à planificação e aos materiais para atingir os objetivos de aprendizagem delineados. Rodrigo concorda com Daniel e também refere os estudos de aula como uma mais-valia do mestrado. Para este mestrando, os seguintes aspetos são ainda pontos fortes do mestrado: (a) o facto de algumas unidades curriculares serem comuns com outros EFP de outros mestrados, remetendo para a riqueza de perspetivas e para o estímulo do trabalho interdisciplinar nas escolas; (b) “o acompanhamento e a disponibilidade” dos supervisores institucionais e dos restantes formadores para possibilitar uma gestão flexível do modo como o EFP controla as suas aprendizagens, propondo planos alternativos e indicando bibliografia complementar para os mestrandos que não podem estar presentes em todas as aulas (Entrevista de Rodrigo, UR29); (c) um elevado “nível de exigência”, que considera necessário pois “permite que hajam maiores aprendizagens” (Entrevista de Rodrigo, UR30); e (d) a apresentação de “uma panorâmica das diferentes estratégias e de diferentes perspetivas de ensino”, seguida pelo aprofundamento de uma delas, uma vez que permite a construção de “uma outra perspetiva sobre o ensino e sobre a maneira como” se ponde evoluir na prática, “na maneira de dar aulas e de ajudar os

alunos a aprenderem” (Entrevista de Rodrigo, UR60). Adriana é menos específica do que os seus colegas, dizendo apenas que, na sua opinião o ponto forte do mestrado foi a IPP (especialmente a IPP III e IV).

À semelhança do que Aurora e Vera disseram sobre o MEBG, Olívia também considera que o contacto gradual com a prática profissional é um dos pontos fortes do MEFQ. Um outro ponto forte referido por Olívia é a articulação existente entre a FDE e a IPP, isto é, “entre a teoria e a prática” (Entrevista de Olívia, UR03). Esta participante considera ainda que a relação que existe entre os supervisores cooperantes e a instituição de ensino superior também é um ponto forte. Apesar disso, Olívia gostaria de ter mais tempo para ir mais vezes à escola e acompanhar mais de perto o trabalho dos EFP e dos supervisores cooperantes. Ao nível dos pontos a melhorar, esta participante destaca também a falta de articulação entre a FEG e as restantes áreas curriculares.

Com uma perspetiva similar, Adriana indica que algumas UCs (tais como: *Educação e Sociedade*; *História da Educação em Portugal*; e *A Escola como Organização Educativa*) não parecem ter muita relação nem aplicação na prática profissional, considerando isso como um ponto fraco do mestrado. Por sua vez, Daniel também enuncia algumas unidades curriculares – *Indisciplina e Violência na Escola* e *Processo Educativo: Desenvolvimento e Aprendizagem* – que considera estarem “subpotenciadas” na forma como exploram determinados conteúdos que até são importantes (Entrevista de Daniel, UR05).

Também como pontos fracos, Daniel refere-se à organização do mestrado, dizendo que esta não está pensada para trabalhadores-estudantes. Com uma perspetiva um pouco diferente, até porque reconhece, como se viu anteriormente, o esforço dos professores para acomodarem as necessidades dos trabalhadores-estudantes, Rodrigo apenas lamenta os horários de algumas UCs que gostaria de ter frequentado e que, por incompatibilidade de horário profissional, não foi possível. Embora se refira ao estudo de aula como um ponto forte do mestrado, este participante considera que passaram “demasiado tempo a preparar (...) o teste diagnóstico dos alunos”, considerando que “teria sido mais rico” se tivessem “aplicado algum desse (...) tempo a preparar as próprias tarefas e a desenvolve-las e a refletir sobre elas” (Entrevista de Rodrigo, UR34).

Ainda no âmbito da identificação dos pontos fracos, Daniel refere-se à dicotomia teoria-prática, considerando que “a experiência em sala de aula é diferente dos aspetos teóricos que (...) são transmitidos” nas várias UCs do mestrado, considerando que o reduzido número de intervenções circunscrito ao segundo ano é insuficiente: “a falta de

presença na sala de aula, de termos só um registo teórico, não ajuda a compreender algumas dificuldades ou algumas impossibilidades de atingir determinados objetivos” (Entrevista de Rodrigo, UR36). Com uma perspetiva semelhante sobre a duração da prática, Sandra refere-se à necessidade de mais tempo, sugerindo que o IPP III talvez pudesse ser “um bocadinho mais extenso”, com mais uma ou duas intervenções dos EFP (Entrevista de Sandra, UR05). Ainda sobre esta questão, Elsa considera que o envolvimento dos EFP na escola é muito limitado e que deveria ser repensado e Rodrigo diz que “gostaria de ter começado (...) a ter mais intervenção nas aulas logo no primeiro ano do mestrado” (Entrevista de Rodrigo, UR32). Os discursos destes participantes vão ao encontro das perceções dos participantes do estudo de Ferreira (2016), que se referem à insuficiência do tempo de prática para o desenvolvimento de competências sólidas para o exercício da profissão. Anteriormente, Pintassilgo e Oliveira (2013) já haviam reconhecido a desvalorização da prática no atual modelo de formação, salientando a menor presença e responsabilidade dos EFP nas escolas cooperantes comparativamente ao modelo anterior.

4.3. Bachelor of Science (Hons) in Science Education.

Paula considera que nem todos os módulos do BSE privilegiam a articulação entre as componentes curriculares académica e prática, dando o exemplo dos módulos de FAD. Todavia, esta participante refere-se a alguns módulos onde essa articulação é notória, nomeadamente nos módulos de FDE e num outro módulo onde se abordam questões relacionadas com o uso das novas tecnologias (*ICT, Teaching Strategies & Professional Preparation*).

Todos os supervisores institucionais reconhecem a importância da prática num programa de FIP. Por exemplo, nas palavras de Alex: “Absolutely essential. I think that (...) it is a profession that needs experience, direct experience” (Entrevista de Alex, UR05). Antes de começarem a lecionar, isto é, no início de cada um dos períodos de prática, os EFP do BSE observam aulas. No caso dos períodos de prática que ocorrem no segundo e terceiro anos, de acordo com o discurso de Andrea, os EFP apenas observam dois dias completos antes de começarem a lecionar. O período inicial de observação no período de prática do quarto ano é maior do que o dos anos anteriores, tendo uma duração de uma semana. Na opinião de Edgar, iniciar a prática com observação é uma boa forma de transição, não só para os EFP, mas também supervisores cooperantes: “It’s definitely a good bridging process” (Entrevista 1, Edgar, UR40).

Relativamente a pontos fortes do BSE, existem várias perspetivas. As perspetivas dos EFP são mais centradas em questões específicas. Os supervisores institucionais tendem a apresentar uma visão mais global. Para Andrea os pontos fortes deste programa de FIP são: (a) algumas das suas aprendizagens, especialmente as relacionadas com estratégias de gestão de sala de aula e de reflexão que estudou em alguns módulos da componente curricular académica (nomeadamente no módulo *Classroom Management*); e (b) o contacto precoce com a prática, considerando que o facto de terem a oportunidade de começar a lecionar no logo no início do programa de FIP é importante para perceberem se querem ou não ser professores: “really early on I knew I wanted to be a teacher, because they had me teaching” (Entrevista 2, Andrea, UR12). Com uma perspetiva semelhante, Omar refere que a existência de módulos de prática logo nos primeiros anos do BSE facilita o processo de tornar-se professor:

you do see that when they come back from their teaching practice in second-year, they're different people. (...) you could almost say that they've stopped being adolescents and they have become adults. I mean, it's often that big a change. So, by in large, they understand that: Yeah, this is actually really what I want. Hum. And, sometimes, they realize: This is actually not what I want. And then that's okay too, because it's still early in the programme. (Entrevista de Omar, UR04)

Similarmente, Paula e Alice consideram que a distribuição dos módulos de prática ao longo do BSE é um ponto forte do programa, permitindo uma aprendizagem e um desenvolvimento profissional contínuo ao longo do mesmo. Neste sentido, Paula afirma:

after every placement you get to go back to college and (...) continue learning and studying. And I think that it helps in the development (...) I think every year you grow a little bit more and then, (...) by the time you reach your final-year placement, you're ready to be a teacher. (Entrevista 2, Paula, UR03)

I think it's fantastic that these placements happen at different times during the year. So, the introductory for the students [teachers] to go into schools in January of second-year, means that they're going in when it's kind of midyear in schools. So, (...) [they] come in a kind of a safe and protected environment. (...) I think having that support, a non-threatening environment is crucial. (...) The placement at the start of third-year, I think is very much a reality check for the students. (...) there's chaos in settling down. And I think it opens their eyes in terms of what the full job entails. (...) I think that gives them much, much wider understanding and appreciation of the whole school environment and culture. (...) And those two placements, I think, are spread out and instrumental in preparing them. (...) They do half a semester in fourth-year. (...) And, at that point, they've done some projects around how they might teach things, hum, and they've, I suppose, hopefully, benefited from their own feedback they've got from tutors from the placements beforehand. (...) I would complement that it's very important they do that as a block of time for four months, that it's not just in there for two weeks. Like, the shorter blocks are great as starters. The long block is really, really important. (...) being in the school environment day in, day out, you know, week in, week out, I think that's a huge strength and it really helps the students to feel that sense of community, of belonging and

develop their (...) confidence and their ability to survive and to be successful in that environment. (Entrevista de Alice, UR03)

Por sua vez, Edgar salienta as boas relações que se estabelecem entre os professores da IES e os EFP e a importância das sessões que teve com professores do ensino superior das áreas disciplinares de docência (*once-off sessions*), que ocorreram no início do último período de prática na escola (depois da semana de observações e antes de começarem efetivamente a lecionar), onde os EFP puderam esclarecer dúvidas sobre os conteúdos que iriam lecionar ou discutir formas de abordar um determinado conteúdo. Nas palavras de Edgar:

There you'd do things the module won't, which are really beneficial. (...) You're going to teach electricity next week and the head of the Physics Department put two hours aside. He'd say, like: okay, if you're doing electricity, this is a good way of doing it. You can use these resources. This is a great way of integrating the theory behind it. Because they're so well versed in their subject that that's how they think it should be taught. (Entrevista 1, Edgar, UR25)

they were very beneficial. They were definitely a good utilisation of an academic's knowledge. (Entrevista 1, Edgar, UR28)

Focando-se também na preparação dos EFP, Alex considera que um dos pontos fortes do BSE é o desenvolvimento da proficiência científica dos EFP nas áreas disciplinares que irão lecionar. De acordo com o feedback que tem recebido dos supervisores cooperantes e dos diretores das escolas cooperantes, este participante refere que os EFP têm a capacidade de estruturar e implementar adequadamente as suas planificações, recorrendo apenas aos supervisores cooperantes quando existem situações inesperadas.

Finalmente, Paula considera que um ponto positivo do BSE é o facto de ser um modelo integrado, constituindo-se como a possibilidade de se formarem professores sem a necessidade de frequentar um mestrado. Apesar de ser uma formação específica para professores, como tem uma elevada carga de FAD, este programa de FIP permite, de acordo com o discurso de Paula, a possibilidade de, mais tarde, os EFP poderem desistir da profissão docente e escolherem uma outra profissão na área das Ciências, o que, para esta participante, é uma mais-valia.

Em relação aos pontos a melhorar, Andrea considera: (a) que deveria haver mais apoio dos supervisores para construírem as suas planificações: “if we were given more time to (...) write lesson plans and they'd be marked, or looked at even by our lecturers (...), that would be more helpful” (Entrevista 1, Andrea, UR19); e (b) que alguns dos módulos da componente curricular académica, são inúteis (nomeadamente, os módulos

Irish Education: History, Structure & Development e Philosophical Perspectives on Education). Para além disso, Andrea e Paula afirmam que o BSE tem uma carga disciplinar muito elevada. Paula não especifica, mas Andrea refere-se sobretudo aos módulos de FAD. Partilhando a percepção da existência de uma elevada carga disciplinar, Alice considera que, apesar disso, não há, mesmo assim, tempo suficiente para um desenvolvimento mais aprofundado do conhecimento disciplinar, conjugando-o com o desenvolvimento de competências pedagógicas. Nas suas palavras:

The weaknesses, I guess are just not enough time to have more discipline knowledge and deeper understanding of discipline knowledge. (...) they need to get (...) good foundational knowledge in each of the Sciences. (...) I think in four years it's very, very intense (...) to have a good body of knowledge and yet, have all the pedagogical skills you need as well. (Entrevista de Alice, UR02)

Edgar e Paula consideram que deveria haver mais módulos de FDE. Paula sente a necessidade de estudar mais questões relacionadas com o envolvimento dos alunos, designadamente, como motivar e promover o envolvimento dos alunos para num determinado conteúdo e Edgar considera que deveriam existir mais módulos onde se discutissem questões relacionadas com a gestão de sala de aula, nomeadamente no que se refere à resolução de comportamentos complicados, especialmente antes de cada um dos períodos de prática. Ainda como um dos aspetos a melhorar, Omar destaca a relutância das escolas em se envolverem no processo de avaliação formal dos EFP: “Schools are very reluctant to contribute to any sort of grading and I think that is a shame” (Entrevista de Omar, UR05).

Alguns participantes apresentaram ainda sugestões que, nas suas opiniões, poderiam contribuir para melhorar o atual programa de formação. Por exemplo, Paula gostaria de ter começado as observações logo no primeiro módulo de prática (no primeiro ano do BSE). Nas suas palavras:

we do a small bit of (...) micro teaching. But I think maybe we should go out on placement for three year four weeks and just observe classes. Because, you know, I think there's so much to be learned, like, from observation and things like that. (Entrevista 1, Paula, UR24)

Paula considera ainda que, se o módulo de prática do último ano tivesse sido no primeiro semestre, ou se tivessem havido algumas sessões de discussão e reflexão sobre a prática na DCU após esse período de prática, se sentiria menos insegura. Nas suas palavras:

just discuss [the placement afterwards]. (...) And then maybe to meet with your tutors again and they just give you (...) another little bit of feedback (...). Because it just feels like we're on placement, and then it's summer holidays and we're finished, and then (...)

we're fully qualified teachers in that moment. So, it's a scary kind of transition. (Entrevista 1, Paula, UR39)

Por sua vez, Andrea sugere que existam mais reuniões com os supervisores institucionais. Esta participante afirma que a possibilidade de reunir com os seus supervisores institucionais fora da escola, isto é, noutros momentos que não os momentos formais de avaliação, teria contribuído para a ajudar a melhorar os seus desempenhos. Com uma perspetiva mais focada na componente curricular académica, Edgar sugere a criação de módulos dedicados à prática das experiências que fazem parte do currículo obrigatório do ensino secundário. Este EFP considera que os módulos que abordam os conteúdos do ensino secundário superior (*Senior Cycle*) deveriam ser reformulados, passando a serem mais vocacionados para a utilização de estratégias de resolução de problemas.

4.4. Professional Master of Education.

À semelhança dos supervisores do BSE, David salienta a importância da prática para a preparação e para o desenvolvimento profissional dos EFP. Este participante refere-se ainda ao papel central que os supervisores cooperantes desempenham no acompanhamento dos EFP. Como já foi referido anteriormente, ao contrário do que acontece no caso dos mestrados portugueses, no BSE a dissertação que os EFP têm de escrever não faz parte da componente curricular prática, havendo, no segundo ano, um módulo específico de FEG para o efeito (designado por *Extended Research Project*). De acordo com as indicações de David, os EFP participam em projetos de investigação sobre a prática profissional, recolhendo dados nas suas respetivas escolas cooperantes. Nas palavras de David:

Generally, what happens is the staff members put up project ideas and students select the project idea that they want to work with. So, (...) it could be something like developing conceptual understanding insights. And I would take on five students, and they'd work with me. I'd meet them in groups and they would go off and do a research study around that literature review, write up their methodologies etc. (Entrevista de David, UR12)

Apesar de os EFP do PME não investigarem a sua própria prática, David considera que a dissertação que eles têm de escrever é um dos pontos fortes deste programa de FIP, uma vez que compele os EFP a pensarem sobre a sua própria prática: "I think their dissertation is good. I think it makes them think about their practice" (Entrevista de David, UR08).

Os EFP entrevistados também se pronunciaram acerca daqueles que consideram ser os pontos fortes deste programa de FIP. À semelhança de Edgar do BSE, Maria considera que os professores da IES são muito acessíveis. Esta participante refere que os

módulos de FDE do PME abordam metodologias de ensino e aprendizagem inovadoras. Por sua vez, para Xavier e David um dos pontos fortes do PME é a qualidade dos módulos. Xavier especifica, dizendo que, na sua opinião, os melhores módulos são os de FDE, o módulo de Educação e Sociedade (*Schooling and Society*) e um outro módulo que abordava questões relacionadas com as necessidades educativas especiais (*Managing Special Needs in Mainstream Education*). Estes dois participantes também concordam que um outro ponto forte deste programa de FIP é a sua flexibilidade, dado que os EFP podem passar os dias inteiros na escola, tendo apenas aulas presenciais às terças e quartas-feiras. Esta flexibilidade possibilita, na opinião destes participantes, um entrosamento total em todas as vertentes da profissão. Contudo, para David, esta flexibilidade é simultaneamente um ponto forte e um ponto fraco. Na opinião deste participante, o facto de os EFP terem a percepção (errada) que o PME é um programa de FIP que funciona numa modalidade de *part time*, por terem as aulas nas IES todas condensadas em dois dias, origina dispersão, fazendo com que os EFP aceitem lecionar demasiadas aulas (até porque alguns trabalham nas escolas onde estagiam ou trabalham em *part time* noutros locais).

Para Maria e Xavier, um dos pontos fracos deste programa de FIP relaciona-se com a desarticulação entre, por um lado, o ano letivo escolar e o ano letivo da IES e, por outro, os módulos da componente curricular académica e os módulos da componente curricular prática. Sobre a primeira, ambos se queixam do desfasamento temporal entre o início das aulas nas escolas cooperantes e o início das aulas na IE, uma vez que estas últimas só começam um mês depois das primeiras. Xavier refere-se inclusivamente ao uso de algumas estratégias de ensino e aprendizagem e de gestão de sala de aula que poderiam ser utilizadas logo no início do ano se os módulos do PME se iniciassem na mesma altura que as aulas nas escolas. Nas suas palavras: “they’d be giving us strategies, maybe three or four weeks in, that I could’ve used in week one or two. [laughs] So, I kind of had to (...) but I kind of had to make a new (...) impression” (Entrevista 1, Xavier, UR18). Sobre a parca articulação entre a teoria e a prática, estes participantes dizem o seguinte:

there was [sic] certain modules that were very disconnected from the reality of teaching. (...) A lot of the time, hum, some of the modules the lecturers were based in a primary school setting. They had very limited context when it came to a post-primary setting. In some instances, we probably knew more, say, in relation to the new Junior Cycle than the lecturer who was giving the lecture, which wasn't great. (Entrevista 2, Maria, UR04)

sometimes it feels like some of the modules that we're doing they're almost like filler modules, because they have to be done. But the relevance to teaching practice is very little, like, we're doing research methods, because, obviously, it's a Masters, therefore it needs to be research. The exact amount of relevance it has to my teaching practice is minimal. (Entrevista 1, Maria, UR06)

I think there's certain aspects of the course that I can identify in the classroom, but there's not really a great layover between the two. I think I get more from being in the classroom than being in lectures. Because the lecturers can teach you so much, but in the classroom is where you really learn. (Entrevista 1, Xavier, UR01)

À semelhança do que é sugerido pelos EFP do BSE, Maria também considera que é necessário aumentar a componente de FDE no PME, propondo que os módulos de metodologias passassem a ser anuais, por forma a não se perder continuidade pedagógica.

David apresenta uma opinião semelhante. Nas suas palavras:

I think they should have the science methodology in first semester and second semester. And I'd like to do an input in the first semester and then let them away, try it out, come back, have a conversation with me, give feedback, send them off again. And then come back and then do their assignment, so their assignment is built upon over a year period, as opposed to over, you know, a 12-week period (...). For me, that's a big weakness. (Entrevista de David, UR07)

David considera ainda que no segundo ano também deveriam continuar a haver tutorias, isto é, reuniões semanais dos EFP com professores da IES para discutirem as suas experiências nas escolas.

David salienta também alguns pontos fracos relacionados diretamente com a prática, caracterizando-a como inconsistente relativamente às experiências dos EFP, devido a algumas questões que a IES não pode controlar, como por exemplo, o facto de: (a) as escolas não serem obrigadas a receber EFP; (b) alguns professores quererem ser cooperantes, outros nem por isso, sendo o resultado experiências diferentes de EFP para EFP; (c) alguns supervisores cooperantes poderem ser professores que não têm as competências necessárias para desempenharem essa função; e (d) os supervisores cooperantes poderem limitar o trabalho dos EFP, deixando-os, por exemplo, lecionar apenas algumas aulas em dias específicos, o que faz com que os EFP tenham de lecionar simultaneamente muitas turmas diferentes, tornando-se difícil assegurar a continuidade pedagógica. Consequentemente, este supervisor refere-se à necessidade de haver uma maior articulação escola cooperante/universidade no que se refere ao acompanhamento dos EFP.

É uma opção institucional mudar os supervisores e os contextos de prática todos os anos para que os EFP possam ter experiências em realidade diferentes e para não

prejudicar o desenvolvimento profissional dos EFP, caso haja alguma incompatibilidade entre um EFP e um dos seus supervisores. Contudo, Xavier refere-se à ausência de continuidade entre os supervisores institucionais como um ponto fraco:

The weaknesses, (...) there's no kind of continuum based on your inspectors (...). We will change tutors next year (...). We learned the tutors we had this year liked these specific things, now we're going to have two new one's that may like different and they're looking for different points or different skills. So, I think trying to juggle that is quite difficult. I think maybe you should keep the same tutors and they can actually monitor your progress, because they saw you the previous year. I think that would be very helpful. (Entrevista 2, Xavier, UR08)

Maria partilha, de certa forma, a perspetiva da sua colega Andrea do BSE, considerando diminuta a interação entre os EFP e os supervisores institucionais:

personally I felt that maybe the higher education tutors (...) didn't really have time (...) maybe to interact or give guidance (...) I had sought advice on one or two things from my higher education tutors and I didn't get a response. (Entrevista 2, Maria, UR54)

Com uma perspetiva parcialmente coincidente, Xavier e David consideram que deveria haver um maior número de observações por parte dos supervisores institucionais. David refere ainda que, não sendo possível, por motivos financeiros, enviar os supervisores institucionais mais vezes à escola, as observações deveriam estar distribuídas de outra forma (nomeadamente, no segundo ano, deveria haver apenas uma observação do supervisor institucional da área da educação e duas do supervisor institucional da área científica).

5. Considerações sobre os Currículos de Formação Inicial de Professores

Neste capítulo privilegiou-se a análise do currículo formal e planeado que estava espelhado nas Fichas das Unidades Curriculares e nas Especificações Modulares dos programas de FIP analisados. Verifica-se que os currículos de FIP dos programas estudados estão organizados de acordo com as diretrizes europeias, nacionais e institucionais, focando-se nos quatro elementos-chave definidos pela Comissão Europeia (e.g., CEC, 2007). Neste sentido, esses quatro elementos distribuem-se pelas várias áreas de formação da seguinte forma: (a) a FAD centra-se sobretudo no estudo do conhecimento de conteúdo; (b) a FDE no conhecimento pedagógico; (c) a PP nas competências de orientação dos EFP; e (d) a FEG na compreensão das dimensões social e cultural da educação. Para além disso, os programas analisados seguem de perto as recomendações europeias (descritas num documento da Comissão Europeia sobre práticas, percepções e políticas da profissão docente: EC, 2015a), uma vez que procuram

que o contacto com a prática se inicie logo no primeiro ano. Nestes programas a prática está distribuída ao longo de toda a formação, tal como é sugerido por Galvão et al. (2018). Esta distribuição permite privilegiar a integração teoria-prática, que é sugerida por vários autores e pela Comissão Europeia.

Segundo Nóvoa (2009c), a FIP deve assumir uma forte componente prática. Como ficou demonstrado, as estruturas curriculares de todos os programas de FIP parecem demonstrar a robustez da prática. Contudo, a análise mais aprofundada do seu modo de funcionamento mostra que esta componente curricular é bastante mais marcada nos programas irlandeses. Apesar disso, o número de horas de prática dos programas de FIP portugueses está dentro da média europeia, que é muito baixa segundo o relatório da Comissão Europeia (EC, 2009).

De acordo com a perspetiva de Formosinho (2009) e Formosinho e Niza (2009), no caso português, as IPP I, II e III constituem-se como experiências de prática inicial e a IPP IV pode ser considerada como a prática final, dado que se refere a um conjunto sequencial de aulas. No caso irlandês, não é tão fácil fazer esta divisão. No caso do BSE considera-se que a prática do primeiro ano deste programa de FIP (microensino e experiências pontuais de docência) pode ser classificada como prática inicial. A partir do 2º ano deste programa de FIP, os EFP já lecionam, de forma autónoma, conjuntos de aulas, o que se pode coadunar com a definição de prática final daqueles autores. Apesar disso, de acordo com as diretrizes do TTC (2011, 2017), fará mais sentido considerar o último bloco de prática como a prática final, dado que é o que permite uma imersão mais aprofundada em toda a comunidade escolar. No caso do PME esta divisão não faz sentido, uma vez que a prática ocorre de forma sequencial ao longo dos dois anos letivos.

Schulz (2010) refere que os EFP aprendem a ensinar a partir do estudo sistemático e intencional das suas experiências. Esta afirmação reforça a importância da investigação sobre a própria prática na FIP. Embora ambas as realidades (Portugal e Irlanda) privilegiem a investigação em contexto educativo e a recolha de dados nas escolas cooperantes, isto é, nas realidades em que os EFP estão inseridos, apenas no caso português os EFP investigam a sua própria prática, estando toda esta investigação descrita nos seus relatórios de PES. Esta conclusão confirma a afirmação de Gleeson et al. (2017), que refere que, na Irlanda, os formadores de professores estão pouco familiarizados com a investigação educacional e os EFP não investigam a sua própria prática durante a FIP.

A elaboração de uma unidade didática devidamente fundamentada na literatura, a sua implementação no âmbito da PES e a análise reflexiva de todo o processo de

construção dessa mesma unidade, tal como é realizada pelos EFP portugueses, promove, de acordo com Driel (2015), o desenvolvimento do conhecimento pedagógico de conteúdo dos EFP. Ao realizarem investigação sobre a prática profissional os EFP estão a ser agentes ativos na sua aprendizagem, tal como foi perspectivado por Alarcão e Tavares (2010), Lave e Wenger (1991) e Gaspar e Roldão (2007). Esta investigação sobre a prática, especialmente se for sobre a própria prática profissional, como acontece no caso português, permite aprender a aprender como ensinar que, de acordo com Bullock (2016), é o principal desafio que os EFP enfrentam.

A investigação sobre a própria prática permite, de acordo com Flores (2014), ultrapassar a dicotomia teoria-prática. Contudo, de acordo com os discursos dos EFP, a universidade continua a ser muito associada à teoria e a escola cooperante à prática. Para além disso, os seus discursos mostram que eles tendem a desvalorizar a teoria em relação à prática. Desta desvalorização resulta, muitas vezes, um distanciamento relativamente à integração da teoria na prática.

Para tentar diminuir as dificuldades que os EFP têm em integrar a teoria na prática, os mestrados em ensino do caso português privilegiam abordagens integradas, especialmente entre a FDE e a PP. De acordo com Driel (2015) e Gess-Newsome (1999), estas abordagens são benéficas para os EFP. Os discursos dos participantes confirmam a perspetiva destes autores e confirmam também a perspetiva de Galvão e Ponte (2018), demonstrando que o MEBG e o MEFQ se caracterizam por uma forte componente reflexiva e investigativa, que vai sendo integrada, de forma crescente, ao longo do programa, tendo uma expressão mais acentuada no último semestre da formação. No caso irlandês, verifica-se que são os participantes do BSE que mais se referem a à interligação teoria-prática, uma vez que os EFP do PME se queixam de uma ligação tardia entre estas dimensões, devido à discrepância das datas em que iniciam as aulas nas escolas cooperantes e na DCU.

Verifica-se ainda que os relatórios de PES, que foram elaborados pelos EFP portugueses, e os portefólios, que foram concebidos pelos EFP irlandeses, contribuem para a interação e integração do conhecimento teórico e prático e para a sua formalização, pois espelham os domínios científico, didático e pedagógico do conhecimento dos EFP. Estes domínios, tal como foi referido por Roldão (2011), configuram o conhecimento que os EFP têm sobre a prática e produzem na prática. Os relatórios de PES e os portefólios espelham ainda os domínios essenciais da formação dos EFP, que foram identificados por Feiman-Nemser (2001), nomeadamente: (a) o conhecimento profissional; (b) o

conjunto de materiais, métodos e estratégias de ensino e aprendizagem e as situações que originaram a sua utilização; (c) a compreensão da individualidade dos alunos e da sua aprendizagem; e (d) a transformação das suas conceções de ensino.

A marcada componente investigativa dos relatórios de PES elaborados pelos EFP portugueses contribui ainda para o desenvolvimento de competências que permitem a investigação da própria prática ao longo da vida. Esta estratégia possibilita, segundo vários autores (e.g., Ponte & Chapman, 2016; Ponte et al., 2017; Sá-Chaves, 2011), uma transformação contínua do professor e da sua ação, resultando numa aprendizagem significativa e numa reconstrução da identidade profissional. Importa referir que, apesar de todos os EFP portugueses modificarem as suas práticas a partir da reflexão sobre a investigação, nem todos reconhecem a importância desta investigação para essa transformação.

À semelhança dos participantes do estudo de Infanti e Fotopoulou (2010), a maior parte dos participantes irlandeses valorizou o conhecimento pedagógico de conteúdo para a sua prática, desvalorizando um pouco os restantes tipos de conhecimento. No caso português, talvez devido à sua formação, Rodrigo valoriza não só o conhecimento pedagógico de conteúdo, mas também o conhecimento disciplinar. Os restantes EFP tendem também a valorizar mais o conhecimento pedagógico de conteúdo. Assim, os discursos destes participantes confirmam a importância deste tipo de conhecimento no processo de aprender a ensinar. Os resultados desta investigação mostram que, apesar das críticas, tal como havia já sido referido por Flores (2014b) e J. McCarthy e Quinn (2010), a prática é percecionada como a componente curricular mais importante de toda a FIP. Apesar de todos os EFP atribuírem maior importância à prática, a maior parte deles refere-se também ao contributo essencial da FDE para a sua formação e para a sua preparação para a prática. Esta afirmação confirma os resultados de Cheng et al. (2012), Tang et al. (2012) e Tang et al. (2014).

Tal como os participantes do estudo de Ronfeldt e Grossman (2008), a maioria dos EFP que participaram nesta investigação descrevem a prática como sendo a componente com a maior influência no desenvolvimento da sua identidade profissional por lhes ter proporcionado oportunidades para experimentarem e encarnarem o papel profissional, nomeadamente no que se refere à sua componente interativa, permitindo um ajuste das suas expectativas à realidade profissional. As crenças de que a aprendizagem profissional é fundamentalmente realizada em contexto profissional (tal como é referido

por Lindqvist et al., 2017) podem justificar o facto de os EFP terem dificuldade em estabelecer conexões entre as componentes curriculares académica e prática.

CAPÍTULO II

PERCEÇÕES IDENTITÁRIAS SOBRE OS OUTROS ATORES EDUCATIVOS E A ESCOLHA DA PROFISSÃO: OS DISCURSOS DOS ESTUDANTES FUTUROS PROFESSORES

Neste Capítulo caracterizar-se-á a evolução das perceções dos EFP relativas às características do professor, dos alunos, do supervisor e às razões que os levaram a escolher a profissão docente. Ponderou-se fazer esta explicitação de várias formas, nomeadamente, por etapa de recolha de dados e, individualmente, por EFP. Contudo, uma vez que este estudo privilegia a comparação das realidades portuguesa e irlandesa, optou-se por: (a) descrever as perceções dos participantes de cada programa de FIP para cada uma das características consideradas; (b) caracterizar a evolução destas perceções ao longo do ano letivo para cada caso; e (c) comparar os diferentes casos. Assim, para cada realidade, descrevem-se as perceções dos participantes sobre estas questões de forma sequencial, isto é, primeiro analisa-se a narrativa escrita no início do ano letivo e, depois, analisam-se as narrativas orais no que nelas se refere às mesmas temáticas. Seguidamente, discute-se a evolução destas perceções ao longo do ano letivo, estabelecendo-se uma ponte com a revisão de literatura expressa na primeira parte deste trabalho.

1. Perceções dos Estudantes Futuros Professores Portugueses

A análise das Fichas das Unidades Curriculares realizada no Capítulo anterior mostra que o MEBG e o MEFQ são muito semelhantes, não só no que se refere à sua estrutura, mas também relativamente aos conteúdos que são abordados nas áreas de FEG, FDE e PP. Assim, considera-se que ambos os programas de FIP têm impactos semelhantes na identidade profissional dos EFP que os frequentam. Por este motivo, opta-

se por se considerarem, em conjunto, as perceções dos participantes sobre os diferentes atores educativos. Em cada um dos subtópicos que se seguem caracterizam-se as perceções iniciais e finais dos participantes portugueses sobre os atributos do professor.

1.1. Características do professor.

De seguida caracterizam-se as perceções dos EFP portugueses acerca das suas perceções profissionais sobre: (a) o que consideram ser um bom e um mau professor; (b) o tipo de professor que gostariam de ser; e (c) o tipo de professor que consideram ser.

1.1.1. Perceções profissionais sobre o bom e o mau professor.

As características identificadas pelos EFP como sendo distintivas de um bom professor no início do ano estão indicadas no Quadro 30. Verifica-se que os quatro participantes portugueses concordam que um bom profissional é aquele que está preparado para as diversas situações educativas, valorizando a sua preparação científica. Nas palavras de Adriana, “um bom professor deve não só ter conhecimento científico adequado para lecionar a matéria” (Narrativa 1, Adriana, UR08). Para Rodrigo este profissional é “Uma pessoa que tem consciência das suas limitações, mas ao mesmo tempo sabe que tem mais conhecimentos na matéria que leciona do que os seus alunos” (Narrativa 1, Rodrigo, UR02)

Sofia, Adriana e Rodrigo consideram ainda que um bom profissional deve também ser um facilitador das aprendizagens dos alunos. Neste sentido, Sofia foca-se nas necessidades individuais dos mesmos: “Ser professor é estar atento às necessidades de cada um dos seus alunos, quer em termos de grupo turma, quer em termos individuais” (Narrativa 1, Sofia, UR14). Adriana centra-se nas questões relacionadas com o feedback: “É também fundamental que ao longo da sua prática o professor dê feedback aos seus alunos para que estes saibam quais são os seus pontos mais fortes e quais os que podem melhorar” (Narrativa 1, Adriana, UR10). Por sua vez, Rodrigo perceciona o professor como alguém que “pode ajudar [os seus alunos] a aprender e a desenvolverem as suas capacidades” (Narrativa 1, Rodrigo, UR03).

Sofia refere ainda que este tipo de professor deve ser um profissional que procura desenvolver-se profissionalmente através de um processo de aprendizagem ao longo da vida: “Ser professor é algo que está em constate [sic] crescimento e evolução. Todos os dias um professor ensina e aprende com os seus alunos” (Narrativa 1, Sofia, UR15 e UR16). Adriana também considera que o professor deve procurar um permanente

desenvolvimento profissional: “Para além de tudo o que já referi, considero importante que o professor se mantenha sempre atualizado acerca das tendências da educação, o professor deve adaptar e renovar as suas técnicas” (Narrativa 1, MEFQ, Adriana, UR14). Já Rodrigo foca-se mais na aprendizagem ao longo da vida:

Na minha opinião um bom professor deve ser em primeiro lugar uma pessoa disposta sempre a aprender: aprender dos seus pares, dos que têm conhecimentos noutras áreas ou na sua, dos seus alunos, de qualquer outra pessoa com quem se encontre (Narrativa 1, Rodrigo, UR01).

Daniel e Adriana consideram que um bom professor deve ser também um promotor de valores. Nas palavras de Adriana, “O professor além de ensinar a matéria é um educador e como tal deve transmitir aos alunos ensinamentos básicos como por exemplo o respeito pelo próximo” (Narrativa 1, Adriana, UR12). Para Daniel,

o professor deve ter uma função adicional, se calhar até mais relevante, de ser um elemento formador educativo, em termos da educação em geral, mais do que propriamente da instrução, porque eles levarão o que nós lhes transmitirmos muito mais, ou se calhar, de certeza muito mais do que os conteúdos, experiências concretas de vida e aproximando a disciplina que neste caso é o ensino da Físico-Química, exemplos práticos em termos de valores, e de forma de estar, e de encarar as coisas no futuro que lhes virá. (Narrativa 1, Daniel, UR05)

Quadro 30

Características de um bom professor identificadas pelos EFP portugueses na Etapa 1

INDICADORES	MEBG	MEFQ		
	Sofia	Adriana	Daniel	Rodrigo
Aposta num percurso de desenvolvimento profissional	•	•		
Aprende ao longo da vida	•			•
Estabelece relações próximas com os alunos		•	•	
Facilita as aprendizagens dos alunos	•	•		•
Motiva os alunos	•	•		
Procura a clareza na aula			•	
Profissional multifacetado	•			
Profissional preparado para as diversas situações educativas	•	•	•	•
Promove ambientes de aprendizagem adequados		•		
Promove valores		•	•	
Utiliza diversos processos e estratégias de ensino e aprendizagem		•		

No final do ano letivo, Sofia, Adriana e Daniel continuam a considerar que um bom professor é um profissional que está preparado para as diversas situações educativas

(Quadro 31), garantindo que tem o conhecimento científico necessário. Nas palavras de Sofia, “um bom professor deve ter bem assente os conteúdos e os conceitos que vai ensinar aos alunos, para não os ensinar de forma errada” (Entrevista de Sofia, UR140). Esta participante considera ainda que o bom professor é aquele que motiva os alunos e utiliza diversos processos e estratégias de ensino e aprendizagem:

conseguir saber motivar os alunos e conseguir adaptar a sua estratégia e a sua realidade aos alunos que tem, porque muitas vezes, se calhar, sentimo-nos mais confortáveis a fazer da forma A ou B, mas essas formas não resultam com os nossos alunos (...). E, portanto, acho que devemos ser um pouco flexíveis, os bons professores acho que devem ser um pouco flexíveis para tentar adaptar-se às realidades e às necessidades quer da escola, quer dos alunos, quer aos recursos que tem e, portanto, conseguir contornar esses aspetos. (Entrevista de Sofia, UR141 e UR142)

Quadro 31

Características de um bom professor identificadas pelos EFP portugueses na Etapa 3

Indicadores	MEBG	MEFQ		
	Sofia	Adriana	Daniel	Rodrigo
Aprende ao longo da vida		•		
Estabelece relações próximas com os alunos		•		
Motiva os alunos	•			
Profissional multifacetado			•	
Profissional preparado para as diversas situações educativas	•	•	•	
Promove a aprendizagem				•
Promove ambientes de aprendizagem adequados			•	
Promove valores			•	
Utiliza diversos processos e estratégias de ensino e aprendizagem	•			•

Por sua vez, Adriana refere que um bom professor é também aquele que estabelece “uma relação de empatia com os [seus] alunos” e aprende ao longo da vida, procurando atualizar-se (Entrevista de Adriana, UR121). Daniel considera que o bom professor é um profissional multifacetado, que promove valores e ambientes de aprendizagem adequados:

O professor [é] como um maestro, ou seja, onde os instrumentistas são os alunos e ele [o professor] é o maestro. Portanto, ele [o professor] de alguma forma conduz, mas as estrelas são os músicos. E o professor, no fundo, é um bocado um maestro, porque: Ele pode condicionar? Sim. Pode orientar? Sim. Mas só é bom professor quem privilegia a aprendizagem dos alunos e destaca os alunos mais do que se destaca a si mesmo. (...) mas muito mais do que isso tem que ser um formador de pessoas e, portanto, tem que ser, é um educador. (Entrevista de Daniel, UR95 e UR97)

Finalmente, Rodrigo, considera que o bom professor é um promotor de aprendizagens, devendo, para isso, utilizar diversos processos e estratégias:

Um bom professor acho que é capaz de perceber e adaptar o seu modo de ensinar aos alunos que tem. Portanto, isso acho que é uma coisa fundamental. Hum. E um bom professor também consegue fazer um bom diagnóstico das aprendizagens, das dificuldades, das estratégias mais adequadas para cada aluno e também para gerir a turma. Portanto, não só cada aluno em concreto, mas conseguir fazê-lo na turma, naquele grupo, conseguir que aquele grupo funcione com uma dinâmica própria. Portanto, saber tirar as potencialidades de cada aluno para obter as melhores aprendizagens, o máximo das aprendizagens para cada um. (Entrevista de Rodrigo, UR94 e UR95)

Nas suas narrativas iniciais (Quadro 31), Sofia e Adriana não identificaram aquelas que consideravam ser as características de um mau professor. Por sua vez, Daniel e Rodrigo consideram que um mau professor é um profissional que não tem capacidade para exercer a sua função (Quadro 32). Nas palavras de Daniel, este profissional vai “fazendo, mas não se [vai] preocupando em perceber se eles [os alunos] estão a chegar ao destino ou não” (Narrativa 1, Daniel, UR08). Daniel refere ainda que um mau professor é alguém que não estabelece relações próximas com os alunos e que utiliza métodos de ensino tradicionais: “Ser, por outro lado, um mau professor é estar pouco preocupado com os alunos propriamente ditos e estar, basicamente, centrado numa transmissão de conceitos, ou pensar que se está centrado numa transmissão de conceitos” (Narrativa 1, Daniel, UR06 e UR07). Para Rodrigo, “Será um mau professor (...) uma pessoa que não é capaz de ver as qualidades dos que tem à sua volta” (Narrativa 1, Rodrigo, UR04).

Quadro 32

Características de um mau professor identificadas pelos EFP portugueses na Etapa 1

INDICADORES	MEBG	MEFQ		
	Sofia	Adriana	Daniel	Rodrigo
Não estabelece relações próximas com os alunos			•	
Profissional incapaz			•	•
Utiliza apenas métodos de ensino tradicionais			•	

Quanto aos atributos de um mau professor, no final do ano letivo é Daniel que se abstém. Sofia e Adriana identificaram características opostas às que indicaram para um bom professor (Quadro 33). Sofia considera que um mau professor é aquele que não

utiliza processos e estratégias diversificadas de ensino e aprendizagem e que não reflete sobre os seus desempenhos:

é aquele professor muito inflexível, que utiliza sempre as mesmas estratégias, quer resultem ou não com aqueles alunos. Hum. E que muitas vezes, também, considera que os erros advêm sempre dos alunos e não consegue refletir sobre aquilo que fez e sobre o seu trabalho para tentar perceber que, muitas vezes, se calhar o erro vem do professor e não dos alunos. (Entrevista de Sofia, UR143 e UR144)

Adriana considera que é alguém que não estabelece relações próximas com os seus alunos: “E eu acho que um professor que não estabeleça uma relação com os alunos, pode ter todo o conhecimento científico, mas não vai conseguir passar esse conhecimento [para os alunos]” (Entrevista de Adriana, UR124). Já Rodrigo considera que um profissional despreocupado é um mau professor:

Um mau professor seria um professor claramente que cristalizou, que tem uma maneira de dar as aulas e não se preocupa se os alunos estão a aprender ou não, se é a estratégia mais adequada ou não para este aluno, se o aluno está... Portanto, põe o ónus da aprendizagem somente no aluno, como se o professor não tivesse nenhum papel ali para contribuir para que as aprendizagens de cada aluno fossem melhores. (Entrevista de Rodrigo, UR96)

Quadro 33

Características de um mau professor identificadas pelos EFP portugueses na Etapa 3

Indicadores	MEBG	MEFQ		
	Sofia	Adriana	Daniel	Rodrigo
Despreocupado				•
Não diversifica os processos e estratégias de ensino e aprendizagem que utiliza	•			
Não estabelece relações próximas com os alunos		•		
Não reflete sobre os seus desempenhos	•			

1.1.2. O professor ideal: O profissional que os estudantes futuros professores portugueses gostariam de ser.

No Quadro 34 estão identificadas as características relativas ao tipo de professor que os EFP gostariam de ser no início do ano letivo. Adriana indica que gostaria de ser uma boa profissional, remetendo para os atributos de bom professor que referiu. Daniel assume que gostaria de ser um profissional que aposta no seu desenvolvimento profissional:

cada vez mais tenho a noção de que só cresço como professor na medida em que cresça nesta adaptação de saber comunicar ao nível dos alunos que terei, não é?! E, portanto, é

um desafio permanente (...) [para adquirir] esta capacidade, cada vez mais abrangente, de conseguir tocar (...) um leque de idades muito mais abrangentes do que aquilo que tenho feito. (...) Uma das coisas que mais tenho aprendido e que, portanto, tenho cada vez mais vontade fazer é ultrapassar-me nas formas diferentes com as quais posso chegar aos alunos e não de uma forma muito, digamos, direcionada e que, até agora, era muito mais pelo ensino expositivo. E, portanto, conseguir-me, em cada momento, reinventar a forma como dito, não só para benefício dos alunos, mas também para meu benefício de não entrar num processo rotineiro, que ao fim de algum tempo começa a desmotivar e cansar. (Narrativa 1, Daniel, UR27 e UR28)

À semelhança de Daniel, Rodrigo também assume que pretende apostar no seu desenvolvimento profissional, procurando ser um professor que motive e facilite as aprendizagens dos alunos:

Gostaria de ser um bom professor. Tenho consciência das dificuldades que se deparam neste caminho. Julgo que só conseguirei ser um bom professor se conseguir manter sempre uma atitude aberta e atenta aos outros que me ajudem a ser um instrumento apto para estimular nos meus alunos o desejo e o empenho em aprender e desenvolver as suas capacidades. (Narrativa 1, Rodrigo, UR08 a UR11)

Sofia também refere que pretende motivar os alunos e que procurará utilizar diversos meios, processos e estratégias de ensino e aprendizagem, tal como as sua professoras de Ciências:

Ser aquela que consegue transmitir o “bichinho” aos alunos da investigação científica, para que passem a “olhar para as coisas com olhos de ver”, e não se limitarem a ouvir. E para mim isso era como imaginava ser a vida de um professor e como imagino que é um bom professor! (Narrativa 1, Sofia, UR10)

[Tive] Professoras que não se limitavam a usar o manual e um PowerPoint, mas que queriam documentários sobre o crescimento populacional, teatros sobre alimentos transgénicos, entrevistas sobre problemas de ordenamento do território, debates sobre evolução, entre outras tarefas que nos envolviam e que nos deixavam a pensar em ciência dentro e fora das aulas. E é assim que me imagino como professora! (Narrativa 1, Sofia, UR08)

Relativamente ao tipo de professor que gostariam de ser, no final do ano letivo, Sofia e Daniel referem que gostariam de estabelecer relações próximas com os alunos (Quadro 35). Sofia considera-se idealista, mas afirma que quer ser uma professora respeitada, que motiva os alunos e que utiliza diversos processos e estratégias de ensino e aprendizagem:

ser uma professora que ouve os alunos, ser uma professora flexível para aquilo que encontra, de mente aberta para conseguir explorar os temas das mais variadas formas, hum, que consegue, de certa forma, impor respeito e consegue motivar os alunos, não só para as suas aulas, mas para a ciência no geral e que faz os alunos terem vontade de ir para a escola e aprender. (...) Um bocadinho idealista. (Entrevista de Sofia, UR164 a UR166)

Quadro 34

Características identificadas na Etapa 1 relativas ao tipo de professor que os EFP portugueses gostariam de ser

INDICADORES	MEBG	MEFQ		
	Sofia	Adriana	Daniel	Rodrigo
Aposta num percurso de desenvolvimento profissional			•	•
Bom profissional		•		•
Facilita as aprendizagens dos alunos				•
Motiva os alunos	•			•
Utiliza diversos meios materiais e audiovisuais	•			
Utiliza diversos processos e estratégias de ensino e aprendizagem	•			

Quadro 35

Características identificadas na Etapa 3 relativas ao tipo de professor que os EFP portugueses gostariam de ser

Indicadores	MEBG	MEFQ		
	Sofia	Adriana	Daniel	Rodrigo
Aposta num percurso de desenvolvimento profissional		•	•	
Bom profissional		•		•
Estabelece relações próximas com os alunos	•		•	
Marcante		•		
Motiva os alunos	•			
Profissional preparado para as diversas situações educativas			•	
Respeitado	•			
Utiliza diversos processos e estratégias de ensino e aprendizagem	•			•

Daniel refere que gostaria de apostar num percurso de desenvolvimento profissional para conseguir estar preparado para agir perante as diversas situações educativas:

Gostaria de ser cada vez mais, neste princípio de não ficar estanque, de procurar novas situações de aprendizagem, hum, para os alunos e para poder proporcionar, construir sobre a minha própria identidade como professor. Capacidade de ler a turma como um todo, de ler cada um dos alunos pelas suas particularidades, de saber ter paciência para buscar frutos mais à frente e não no imediato. (Entrevista de Daniel, UR104 e UR105)

À semelhança de Daniel, Adriana gostaria de apostar num percurso de desenvolvimento profissional: “não quero ser aquele professor que vai estagnar no tempo. (...) temos que estar atualizados, acompanhar a própria evolução das crianças” (Entrevista de Adriana, UR133). Esta participante refere ainda que gostaria de ser “uma professora que marque a

diferença na vida dos (...) alunos” (Entrevista de Adriana, UR134). Em suma, Adriana afirma que gostaria de ser uma boa profissional. Também desejando ser um bom professor, Rodrigo afirma que pretende ser capaz de utilizar diversos processos e estratégias de ensino e aprendizagem nas suas aulas:

[Um professor] Que consegue aperceber-se das dificuldades dos alunos, consegue perceber quais são as estratégias mais adequadas para cada um, consegue pôr a turma a funcionar com uma dinâmica de conjunto, portanto, aproveitando as possibilidades e as capacidades, e os gostos e interesses de cada um. Conseguir tirar o melhor partido de cada aluno. Isso era... (Entrevista de Rodrigo, UR105)

Os quatro participantes concordam que as suas percepções acerca das características do professor se alteraram e que o Mestrado em Ensino contribuiu para essa mudança. Sofia considera que o MEBG contribuiu de forma global para a transformação gradual das suas percepções, dando-lhe as ferramentas necessárias para poder chegar àquele que é o seu ideal de professor. Contudo, esta participante dá algum destaque à FDE e à PP, afirmando que estas áreas de formação a ajudaram a compreender melhor o trabalho do professor. Apesar de não conseguir identificar momentos específicos de mudança, Sofia considera que se foi tornando professora: “no início eu não me considerava a professora e para mim era estranho nomear-me a mim professora e com o passar do tempo isso foi acontecendo de forma natural” (Entrevista de Sofia, UR168). Considera ainda que foram a IPP III e a IPP IV que mais contribuíram para isso:

Porque, apesar de não me sentir muito **a professora**, eu comecei a ver que, quando eu fosse professora, eu conseguia desenvolver aquilo que achava que motiva os alunos e que eles conseguem aprender. E, portanto, aí no IPP III eu já comecei a sentir que, ok, eu gostava muito de fazer isto e acho que isto é o certo, mas de que forma? E percebi, ok, se calhar vais conseguir fazer isso. Se calhar o IPP III nesse sentido e o IPP IV no outro. (Entrevista de Sofia, UR169, negrito no original)

Tal como Sofia, Adriana também teve dificuldade em identificar momentos específicos que tenham sido responsáveis pela mudança das suas percepções, mas acaba por afirmar que a IPP III e a IPP IV foram as unidades curriculares que mais contribuíram para mudar as suas percepções acerca do professor:

Não te sei dizer assim a partir de quando. Não sei. Ao longo do mestrado a ideia vai mudando. E é claro que, quando nós estamos, a partir do IPP III, em que estamos no campo as coisas mudam radicalmente. É aquela primeira vez em que tu vais para a sala de aula. É aquela tua primeira intervenção. (Entrevista de Adriana, UR137 a UR139)

é aquela primeira vez em que tu fazes a tarefa, que tu planificas, que vais lá para a frente, e esta tarefa fui eu que construí e agora tenho que aplicar. Pronto, esse é o momento da mudança. (Entrevista de Adriana, UR142)

Considerando também que a maior transformação ocorre no contacto com a prática e, portanto, na IPP, especialmente no segundo ano do Mestrado, Daniel refere que a sua transformação foi gradual, tendo-se iniciado logo a partir do contacto com as didáticas:

Elas começaram a ser modificadas logo nas didáticas, portanto, logo a partir do início do mestrado, não é? (...) Mas senti uma transformação gradual. O que sinto é que (...) ao longo do tempo posso ir evoluindo e ir ao encontro daquilo que eu acho que é um bom professor, como te caracterizei há pouco. (Entrevista de Daniel, UR101)

se calhar, até ao final do primeiro ano, muitas das coisas que ouvi retive. Sei discernir aquilo que também sei que as pessoas esperam de mim e, portanto, a pessoa fica condicionada por isso. (...) E acho que este segundo ano do mestrado foi muito mais profícuo, no sentido de não só ir buscar coisas que potencialmente pudessem ter sido avaliadas assim, mas a maior parte, se não a totalidade, das novas aprendizagens terem sido integradas mesmo e não vistas como algo que eu sei que tenho de fazer. É aquela perspetiva de: eu sei que tu queres que eu faça assim, mas eu agora digo-te isto e depois faço à minha maneira. Não. Acho que neste... Agora no final sinto que a maior parte das coisas, hum, naturalmente, estão mesmo a ser integradas, porque as sinto como mais-valias. (Entrevista de Daniel, UR110)

Por sua vez, Rodrigo considera que a sua perspetiva sobre as características do professor não mudou muito, tendo o MEFQ apenas contribuído para uma melhor consciencialização daqueles que são os papéis profissionais do professor. Este participante reconhece, contudo, que ganhou consciência da importância do Mestrado como forma de formação e desenvolvimento profissional:

a ideia que eu tinha antes de começar o mestrado é que (...) não era de todo possível uma pessoa, que não tem predisposição para ser professor, aprender a ser um bom professor. Essa ideia para mim mudou um pouco. Parece-me que (...) é possível aprender a ser um bom professor. Hum. Parece-me que também é possível ensinar a ser um bom professor. (...) Eu vim para aqui com uma perspetiva de poder aprender alguma coisa, mas talvez com uma perspetiva de que (...) a maior parte das coisas eu iria aprender na prática. (...) Bom, essa perspetiva também não mudou. (...) Mas pelo menos tenho a perspetiva de que é útil para a formação dos professores este tipo de formação. Portanto, para conseguir que hajam mais bons professores é útil este tipo de formação, parece-me. Coisa que antes não tinha tão claro. (...) Portanto, hum, se houve alguma mudança relativamente ao que é um bom professor e um mau professor, foi neste aspeto, parece-me. (Entrevista de Rodrigo, UR103)

1.1.3. Tipo de profissional que os estudantes futuros professores portugueses consideram ser.

Rodrigo não se pronunciou em relação ao profissional que considera ser. Por sua vez, Daniel considera ser um bom profissional (Quadro 36), assumindo que tem uma perspetiva diferente da que tinha quando iniciou o MEFQ, tendo passado de executor a investigador:

Eu quando iniciei o mestrado já achava que era um bom professor. Agora continuo a achar que sou um bom professor com uma perspectiva completamente diferente. Achava que era um bom professor porque achava que tinha uma base científica boa, pelo menos ao nível dos conteúdos que tinha que transmitir aos meus alunos. Com este rol de aprendizagens que fiz, para além dos conceitos científicos, acho que sou um bom professor não porque já consigo executar de forma plena aquilo que sei poder fazer, mas por ter a consciência de que, ao longo do tempo, irei sempre buscar ou tentarei chegar àquilo que sei e ir sempre nessa procura. (Entrevista de Daniel, UR103)

Sofia admite que tem dificuldade em definir o tipo de professora que é, mas considera que tenta utilizar diversos processos e estratégias de ensino e aprendizagem:

Acho que ainda é cedo para me tentar definir de alguma forma, afinal dei um mês de aulas. O que é um mês de aulas? É pouco, acho eu. E, portanto, sei que sou ou que tento ser uma professora que ouve os alunos e que tenta responder às necessidades dos alunos e que tenta dar-lhes, se calhar, um ensino o mais variado possível para, de certa forma, também tentar chegar às competências que todos têm e várias competências que têm também que desenvolver. (Entrevista de Sofia, UR158 e UR159)

Quer Sofia, quer Adriana consideram que já conseguem estabelecer relações próximas com os seus alunos. Para além disso, Adriana perspetiva-se como uma profissional em formação: “Não [não sou uma boa professora]. Eu acho que estou a meio caminho. Acho que temos sempre para aprender e com a prática vamos... [aprendendo]” (Entrevista de Adriana, UR132).

Quadro 36

Características identificadas na Etapa 3 relativas ao tipo de professor que os EFP portugueses consideram ser

Indicadores	MEBG	MEFQ		
	Sofia	Adriana	Daniel	Rodrigo
Bom profissional			•	
Dificuldade de definição	•			
Em formação		•		
Estabelece relações próximas com os alunos	•	•		
Utiliza diversos processos e estratégias de ensino e aprendizagem	•			

1.2. Características do aluno.

No início do ano letivo, Sofia considera que um bom aluno é aquele que se envolve no processo de aprendizagem (Quadro 37): “Do aluno espera-se que seja curioso, interessado e atento, com vontade de querer saber sempre mais” (Narrativa 1, Sofia, UR18). Nesta narrativa, esta participante, não se refere às características dos maus alunos.

Por sua vez, Adriana e Rodrigo consideram que não se deve fazer a distinção entre bons e maus alunos:

considero que não existem bons e maus alunos, mas sim alunos com características diferentes e é função do professor conseguir perceber as características individuais de cada um e refletir sobre estratégias que possam estimular o gosto por apreender em alunos que demonstrem desinteresse e dificuldades. (Narrativa 1, Adriana, UR17)

nunca tive um mau aluno. Tive alunos com dificuldades nalguma matéria, alunos que não estão motivados para aprender as matérias que leciono, alunos que chegam à escola com fome ou cansados porque não têm um bom ambiente em casa, etc, etc. Digamos que não gosto de dividir os alunos em bons e maus. Para mim todos os alunos são bons. Há alunos que aprendem mais depressa do que outros; alunos que estão mais ou menos empenhados em aprender; alunos com quem tenho mais ou menos empatia natural; alunos que tiram melhores ou piores notas; mas definitivamente não conheço alunos maus. (Narrativa 1, Rodrigo, UR12 a UR15)

Quadro 37

Características dos alunos identificadas pelos EFP portugueses na Etapa 1

Subcategorias	Indicadores	MEBG	MEFQ		
		Sofia	Adriana	Daniel	Rodrigo
Bom aluno	Características individuais			•	
	Cumprir as regras de sala de aula			•	
	Determinado			•	
	Envolve-se no processo de aprendizagem	•		•	
Mau aluno	Ausência de vontade de aprender			•	
	Desrespeita os outros			•	
	Inexistência de maus alunos				•
Indistinção entre bons e maus alunos	Ausência de classificação		•		•
	Todos os alunos são bons				•

Daniel enuncia um conjunto atributos que distinguem os bons dos maus alunos (Cf. Quadro 38). Para este EFP, um bom aluno é cumpridor, tem capacidades cognitivas, é determinado e envolve-se no processo de aprendizagem:

Um bom aluno tem que ter uma capacidade ampla de aceitação relativamente aquilo que está a ser ensinado. O primeiro aspeto é que tem que ter uma receptividade e uma vontade aprender. Depois, em termos cognitivos, há alunos que têm mais ou menos capacidades, não achando eu que esse é o aspeto mais relevante, porque (...) esta relevância da progressão como pessoa é, para mim, mais importante do que a captação de conteúdos, que muitas vezes se fazem de forma diferenciada relativamente às características de cada aluno. Portanto, eu diria (...) postura, respeito e vontade aprender; são as características essenciais para eu considerar que estou perante um bom aluno. (Narrativa 1, Daniel, UR09 a UR 13)

Pelo contrário, para este participante, um mau aluno é aquele que não se envolve, que não tem vontade de aprender e que desrespeita os outros:

Um mau aluno é aquele que, primeiro que tudo, não respeita o próximo (...) e que nessa perspectiva de não ter essa abertura na vontade de aprender resulta quase sempre num boicote à sua própria produção. E, portanto, um mau aluno é aquele que demonstra determinado tipo de atitudes que jogam contra si mesmo. (Narrativa 1, Daniel, UR14 e UR 15)

Quadro 38

Características dos alunos identificadas pelos EFP portugueses na Etapa 3

Subcategorias	Indicadores	MEBG	MEFQ		
		Sofia	Adriana	Daniel	Rodrigo
Bom aluno	Determinado			•	
	Envolve-se no processo de aprendizagem		•		
Mau aluno	Ausência de vontade de aprender			•	
Indistinação entre bons e maus alunos	Ausência de classificação	•			
	Inexistência de maus alunos		•		•
	Todos os alunos são bons				•

No final do ano letivo, Daniel é o único participante que faz a distinção entre bons e maus alunos (Cf. Quadro 38), considerando que um bom aluno é aquele que tem determinação e que, pelo contrário, um mau aluno é aquele que não tem vontade de aprender: “Um bom aluno é aquele que está disponível para aprender e que quer aprender e que quer construir o seu conhecimento. (...) Um mau aluno é aquele que se autoboiçota na sua aprendizagem” (Entrevista de Daniel, UR99 e UR100). Com uma perspetiva diferente, Sofia afirma que prefere não classificar os alunos em bons e maus: “não os considero como bons e maus alunos, porque são alunos diferentes e que levam as coisas de maneira diferente, daí o professor ter que ser flexível para conseguir chegar a todos, hum, e torná-los todos bons alunos” (Entrevista de Sofia, UR145). Partilhando uma visão semelhante, Adriana e Rodrigo consideram que não existem maus alunos, apenas alunos que necessitam de ser apoiados e incentivados. Nas palavras de Rodrigo:

Para mim os alunos são todos bons. Não há alunos maus. Uns têm umas dificuldades, outros têm outras, mas todos têm alguma potencialidade, alguma coisa que poderão aprender, que eu posso aprender com eles e que eles podem aprender comigo. E o objetivo é esse. Não é? Que ao fim desse tempo de relação que o professor tem com o aluno, tanto eles como eu tenhamos aprendido, tenhamos sido melhores pessoas ao fim desse tempo. (Entrevista de Rodrigo, UR99)

1.3. Características do supervisor.

No início do ano letivo, Sofia e Rodrigo referem-se a características pessoais e profissionais e Daniel identifica apenas atributos profissionais para caracterizarem o supervisor ideal (Quadro 39). Adriana, por sua vez, não indicou quaisquer características relacionadas com o supervisor. Relativamente aos atributos pessoais, por um lado, Rodrigo considera que o supervisor deve ser uma pessoa compreensiva, nomeadamente em relação à falta de tempo que os trabalhadores-estudantes têm. Por outro lado, Sofia considera que o supervisor deve ser um confidente:

deve ser alguém capaz de escutar todos os desabafos do seu futuro colega de profissão (...). Nesta altura existem dúvidas, receios e muitos nervos (...). E o supervisor é nesta altura uma espécie de irmão mais velho que ajuda a percorrer este caminho da melhor forma, para que nós comecemos a construir a nossa identidade profissional. (Narrativa 1, Sofia, UR21 e UR22)

Quadro 39

Características dos supervisores identificadas pelos EFP portugueses na Etapa 1

Subcategorias	Indicadores	MEBG	MEFQ		
		Sofia	Adriana	Daniel	Rodrigo
Pessoais	Compreensivo				•
	Confidente	•			
Profissionais	Demonstra atitudes profissionais			•	
	Facilita a aprendizagem do EFP	•		•	•
	Partilha informação				•

No que respeita às características profissionais, Sofia, Daniel e Rodrigo concordam que o supervisor deve ser um facilitador das aprendizagens dos EFP. Nas palavras de Sofia, “Nesta fase inicial da construção da identidade do professor é essencial a ajuda do supervisor” (Narrativa 1, Sofia, UR20). Rodrigo refere que deve ser alguém que tenha “a franqueza para apontar aspetos nos quais lhe pareça que eu poderia melhorar” (Narrativa 1, Rodrigo, UR17). Este EFP acrescenta ainda que valoriza “a partilha aberta de informação e documentos que possam ser úteis para as atividades letivas” que desenvolve (Narrativa 1, Rodrigo, UR16). Finalmente, Daniel refere também que o supervisor deve demonstrar atitudes profissionais, valorizando o trabalho individual:

De um bom supervisor, na perspetiva que é alguém que funciona, por um lado, como mentor, estando eu nesta fase de ser professor/aluno de, é alguém que, por um lado,

acompanha de perto meu trabalho, (...) e sobretudo tem um caráter pedagógico em puxar por mim para ultrapassar, eventualmente, eu não direi... eu não sinto que tenha propriamente dificuldades, mas em mudar a forma como muitas vezes eu acho que estou viciado pelas características de ensino que tenho tido ao longo dos anos e, portanto, que me abra portas e me abra a vista relativamente às outras possibilidades, para além daquelas a que estou habituado, de forma a progredir no Mestrado como professor. (Narrativa 1, Daniel, UR16, UR18 e UR 19)

No final do ano letivo, Sofia refere que, idealmente, um supervisor deve demonstrar atitudes profissionais, nomeadamente, sendo acessível e estando disponível para ajudar (Quadro 40). Deve também ser alguém que procure promover a autonomia do orientando, tendo o cuidado de delimitar algumas fronteiras: “acho que tem que ser uma pessoa que dá espaço para que o aluno [se] desenvolva, mas que (...) tem que balizar o trabalho” (Entrevista de Sofia, UR128 e UR129). Isto é, “deve ser uma pessoa que tente ensinar” (Entrevista de Sofia, UR133), tendo a capacidade de respeitar o estilo profissional do EFP. Rodrigo partilha esta visão do supervisor como um professor que demonstra atitudes profissionais e, tal como Adriana, considera que o supervisor deve ser capaz de estabelecer uma boa relação com o EFP, procurando ser um facilitador da sua aprendizagem. Partilhando esta última conceção com Adriana e Rodrigo, Daniel considera, à semelhança de Sofia, que o supervisor deve estabelecer alguns limites. Para além disso, este EFP valoriza a partilha de informação como uma das características que o supervisor deve ter, especialmente o cooperante.

Quadro 40

Características dos supervisores identificadas pelos EFP portugueses na Etapa 3

Indicadores	MEBG	MEFQ		
	Sofia	Adriana	Daniel	Rodrigo
Delimita fronteiras	●		●	
Demonstra atitudes profissionais	●			●
Estabelece uma boa relação com o EFP		●		●
Facilita a aprendizagem do EFP		●	●	●
Partilha informação			●	
Procura ensinar	●			●
Promove a autonomia do orientando	●			

1.4. Razões para a escolha de uma profissão.

São vários os motivos que levam os EFP a escolherem a profissão docente (Cf. Quadro 41). No início do ano letivo, Sofia invoca razões altruístas e intrínsecas, nomeadamente o gosto pela educação, pelas áreas de docência e por comunicar:

Sempre me fascinei por ensinar a alguém coisas novas, por ensinar alguém a construir um pensamento lógico, ensinar alguém a estar, mas principalmente, ensinar alguém a ser. Esta foi uma ideia que mantive comigo durante todo o meu tempo de aluna, até que surgiu a altura em que ponderei o jornalismo. Porque sempre existiu uma outra parte aliciante do ser professora: o contato com os outros e a comunicação. Mas afinal o jornalismo não contemplava a primeira parte do meu fascínio: o ensinar. (...) Ensino da biologia e geologia porquê? Bem (...) sempre foram as Ciências o que mais me motivou. (Narrativa 1, MEBG, Sofia, UR02 a UR05)

Quadro 41

Influências e motivos para a escolha da profissão e identificados pelos EFP portugueses na Etapa 1

Subcategorias	Indicadores	MEBG	MEFQ		
		Sofia	Adriana	Daniel	Rodrigo
Motivos para a escolha da profissão	Casuais			•	•
	Experiências anteriores de docência			•	•
	Gosto pela educação	•	•	•	
	Gosto pelas áreas de docência	•	•		
	Gosto por comunicar	•			
	Necessidade profissional		•	•	
Influências na escolha da profissão	Circunstâncias da vida		•	•	
	Familiares			•	
	Influência religiosa				•
	Opção pessoal	•	•	•	
	Professores	•			

Partilhando do gosto pela educação e pelas áreas de docência referido por Sofia, Adriana considera que a escolha da profissão foi também uma necessidade profissional:

sabia que teria de ser uma escolha na área das ciências. No ano de entrada para a faculdade não entrei na minha primeira opção mas sim na última, na qual tinha a certeza que poderia sempre entrar, licenciatura em ensino de física e química, frequentei esta licenciatura durante três anos, ao fim dos quais pedi transferência para a licenciatura em química via científica, sentia-me atraída pelo trabalho de investigação laboratorial. (Narrativa 1, MEFQ, Adriana, UR02)

fui adquirindo gosto por ensinar, por ajudar os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades. Hoje penso que não me veria a trabalhar noutra área e daí a vontade de voltar a estudar e realizar este mestrado. (Narrativa 1, MEFQ, Adriana, UR04)

Mas sentia que tinha lacunas a nível pedagógico que tinham de ser preenchidas e que a realização deste mestrado me está a ajudar a preencher. (Narrativa 1, MEFQ, Adriana, UR06)

Considerando-se já como professor competente, Daniel também se refere ao gosto pela educação e à necessidade profissional para a escolha do MEFQ. Para além disso, acrescenta que a escolha da profissão aconteceu casualmente devido a experiências anteriores de docência:

tive uma oportunidade – havia, na altura, os miniconcursos – de trabalhar numa escola e fi-lo só na medida em que precisava de começar a fazer alguma coisa. E, talvez pelo sítio para onde fui trabalhar, que foi a escola onde eu andei, onde o meu pai trabalhou, e, portanto, tinha um ambiente já conhecido, gostei tanto da experiência que deu-se o clique. Naquela altura foram dois meses trabalho, mas em que eu achei: espera aí, isto pode ser aquilo que eu quero fazer. E, a partir daí, não vi outro caminho se não o de dar aulas. Não o podendo fazer, ou não tendo a habilitação própria para lecionar e também porque surgiu a hipótese de começar a ensinar num centro de explicações, aí comecei e depois foi uma sequência natural em nunca mais largar, e cada vez mais não ver outra alternativa para a minha profissão que não fosse este lidar, em termos formativos, neste caso, com o ensino. (Narrativa 1, MEFQ, Daniel, UR21 a UR 23)

Finalmente, Rodrigo partilha com Daniel uma motivação casual para a escolha da profissão devido a experiências anteriores de docência:

Deparei-me com a profissão de professor por acaso. Enquanto esperava a resposta a uma candidatura a uma bolsa de doutoramento à cerca de 20 anos, resolvi candidatar-me aos mini-concursos (assim chamados na altura) para lecionar Físico-Química no ensino básico ou secundário. Saíram-me 6 turmas do 9º ano e uma do 8º numa escola em Guimarães. Foi um ano difícil, porque estava a começar, e tinha muitos alunos. Mas foi uma experiência que nunca esqueci. Muito enriquecedora, quer do ponto de vista dos alunos que encontrei, como de alguns dos colegas professores que conheci. (Narrativa 1, MEFQ, Rodrigo, UR05 e UR06)

Quanto aos fatores que determinaram a escolha da profissão (Quadro 41), Sofia, Adriana e Daniel afirmam que foi uma opção pessoal. Sofia refere que sempre soube que queria ser professora, mas admite que as suas professoras de Ciências a influenciaram. Adriana garante que foram as circunstâncias da vida, pela necessidade de encontrar trabalho, que a levaram a começar a dar explicações de Física e de Química. Às mesmas duas razões invocadas por Adriana, Daniel acrescenta a influência da sua mãe que também era professora. Por sua vez, Rodrigo, tendo dificuldade em expressar quem mais o influenciou, opta por admitir uma influência religiosa.

No final do ano letivo, todos os EFP se referiram a motivos diferentes para a escolha da profissão (Quadro 42). Sofia expressa claramente a sua paixão pela profissão:

Desde pequena que sempre quis ser professora. Hum. Porquê? Não sei. Se calhar porque gostava muito de ir para a escola e de ter aulas. Sempre gostei de ser professora. A única dúvida era a área. Portanto, as ciências porque foi a área com que, ao longo do tempo, mais me fui identificando. E, se calhar, depois, por perceber que o professor está na base da sociedade, não é? É o professor que ensina. É o professor que transmite alguns conhecimentos. E, em muitos casos, é o professor que educa. Hum. Portanto, se calhar, inconscientemente, quando era muito novinha por essas razões, porque é na escola que se aprende, é na escola que se cresce, portanto, por esse fascínio. E por estar com pessoas e lidar com pessoas, que é sem dúvida aquilo que gosto. (Entrevista de Sofia, UR62)

Adriana diz que foi ganhando gosto pelo ensino com as explicações: “quando tirei a minha Licenciatura, não estava nada virada para o ensino. (...) o contacto direto com os alunos é que me fez criar este gosto pela carreira docente” (Entrevista de Adriana, UR37). Por sua vez, Daniel afirma que foi o seu gosto por comunicar e as experiências anteriores de docência que despertaram o seu interesse pelo ensino: “deu-se o clique [com a experiência nos miniconcursos]. E achei que era aquilo que eu queria fazer, mesmo não sendo profissionalizado (...) meti-me num centro de explicações, (...) e fiz disso a minha vida até agora” (Entrevista de Daniel, UR62). Desta forma, a vontade de continuar na profissão originou a necessidade de se profissionalizar. Já Rodrigo refere-se à vontade que tem de ajudar os alunos:

Talvez a possibilidade, que tem o ensino, de ajudar os alunos (...). E isso apercebi-me também quando dei aulas a primeira vez (...). E notar que um bom professor pode mudar (...) o rumo dos alunos. (...) Portanto, é algo que gostava de fazer e algo que se consegue fazer no ensino básico. (Entrevista de Rodrigo, UR39)

À semelhança do que haviam feito anteriormente, Adriana e Daniel afirmam que foram as circunstâncias da vida que influenciaram a sua decisão de se tornarem professores (Quadro 42). Daniel volta a referir a eventual influência da sua mãe na escolha da profissão, apesar de admitir que nunca tinha pensado ser professor até ao momento em que, por necessidade profissional, se candidatou aos miniconcursos. Já Sofia considera que a sua escolha foi influenciada pelos seus professores, tendo essa vontade começado a manifestar-se logo no 1º Ciclo do Ensino Básico e continuado durante a restante escolaridade, especialmente no Ensino Secundário devido ao tipo de atividades centradas no aluno que a sua professora de Biologia e Geologia dinamizava. Finalmente, Rodrigo volta a referir-se à influência de um sacerdote católico, acrescentando que há muitos professores que recorda, mas que não houve nenhum em particular que se tivesse destacado em termos de influência.

Quadro 42

Influências e motivos para a escolha da profissão e identificados pelos EFP portugueses na Etapa 3

Subcategorias	Indicadores	MEBG	MEFQ		
		Sofia	Adriana	Daniel	Rodrigo
Motivos para a escolha da profissão	Casuais		•		
	Experiências anteriores de docência			•	
	Gosto pela educação	•			
	Gosto por comunicar			•	
	Necessidade profissional			•	
	Vontade de ajudar				•
Influências na escolha da profissão	Circunstâncias da vida		•	•	
	Familiares			•	
	Influência religiosa				•
	Professores	•			•

1.5. Evolução das percepções ao longo do ano letivo.

A análise comparativa dos discursos destes participantes permite apreender a forma como alteraram ou mantiveram as suas percepções ao longo do período estudado. No final do ano letivo, os EFP referem-se a menos atributos para caracterizarem o que consideram ser um bom professor (Cf. Quadros 30 e 31). No caso de Sofia, Adriana e Daniel, duas das características que referem são coincidentes com as que mencionaram no início do ano. Assim, os três continuam a concordar que um bom professor deve ser um profissional preparado para as diversas situações educativas. Para além disso, Sofia continua a valorizar a capacidade de motivar os alunos e Adriana reitera a sua percepção relacionada com as relações professor-alunos. Contrariamente, Rodrigo, apesar de se referir à preparação profissional no início do ano, não a volta a mencionar no final do ano letivo, optando por valorizar outras características diferentes das que tinha referido no início, nomeadamente a promoção de aprendizagens e a utilização de diversos processos e estratégias de ensino e aprendizagem.

Relativamente ao mau professor, a comparação dos Quadros 32 e 33 evidencia que, nos seus discursos, Sofia e Adriana se pronunciam sobre esta questão no final do ano, contrariamente ao que tinham feito no início. Por outro lado, por oposição, é no final do ano que Daniel opta por não se pronunciar sobre estes atributos. À exceção de Daniel e Rodrigo que, no início do ano letivo, concordam que um mau professor é um profissional incapaz, todas restantes características enunciadas pelos EFP são diferentes.

Contrariamente ao que sucede no caso de Rodrigo, Sofia, Adriana e Daniel referem-se a pelo menos mais uma característica quando caracterizam, no final do ano letivo, o tipo de professor que gostariam de ser (Cf. Quadros 34 e 35). No caso de Sofia mantém-se inalterada a percepção de que deseja ser uma professora que motiva os alunos e que utiliza vários processos e estratégias de ensino e aprendizagem. Contudo, no final do ano letivo, esta participante afirma que gostaria de ser respeitada e de estabelecer relações próximas com os alunos. As observações realizadas pela investigadora permitiram perceber que esta EFP já possui estes atributos e o discurso de Sofia mostra que ela tem consciência de as ter desenvolvido. No entanto, infere-se que esta participante se sente insegura relativamente ao futuro, parecendo ter receio de não voltar a conseguir estabelecer este tipo de relações quando estiver com outras turmas.

Por sua vez, Adriana, mantendo-se fiel à ideia que deseja ser uma boa profissional e remetendo para as características que define como imprescindíveis ao bom professor, acrescenta duas novas ideias no final do ano letivo, das quais se destaca o facto de pretender apostar num percurso de desenvolvimento profissional. O discurso desta participante e as interações formais e informais que a investigadora teve com ela permitiram perceber que Adriana tomou consciência da necessidade de continuar a desenvolver competências que lhe permitam continuar a evoluir enquanto profissional, possibilitando a superação de algumas das dificuldades que vivenciou durante a PES.

Também pretendendo apostar num percurso de desenvolvimento profissional, vontade expressa no início e no final do ano letivo, Daniel amplia a sua visão e refere que pretende ser um profissional preparado e que estabelece relações próximas com os seus alunos. Este participante não referia esta necessidade de estabelecer relações próximas com os alunos no início do ano, pelo que se infere que Daniel sente que ainda não consegue estabelecer relações próximas com os mesmos. A observação das aulas deste EFP permitiu comprovar esta percepção.

Finalmente, Rodrigo, à semelhança de Adriana, mantém a ideia de querer ser um bom profissional, enfatizando o facto de querer utilizar vários processos e estratégias de ensino e aprendizagem, tal como Sofia. O discurso de Rodrigo mostra que está consciente dos seus desempenhos em sala de aula e das competências que ainda necessita de desenvolver.

Esta análise mostra que as várias características sobre o professor que são referidas por Sofia e Adriana, no início e no final do ano letivo, evidenciam a importância que estas participantes atribuem e mantêm relativamente à diversificação de estratégias

de ensino e aprendizagem e ao estabelecimento de relações próximas com os alunos. O discurso de Rodrigo remete indiretamente para estas mesmas questões, mas de uma forma mais generalista. Por sua vez, no núcleo das prioridades de Daniel encontra-se a aposta num percurso de desenvolvimento profissional, necessidade que sempre referiu desde o início do ano letivo.

Relativamente aos atributos dos alunos (Cf. Quadros 37 e 38), existe uma modificação notória na percepção de Sofia que termina o ano referindo que não utiliza a classificação bom/mau aluno, contrariamente ao que sucedia no início do ano. Por sua vez, Adriana, que no início do ano optava por não classificar os alunos em bons e maus, considera, no final, que não existem maus alunos, mas refere que um bom aluno é aquele que se envolve no processo de aprendizagem. Seguindo uma linha de pensamento idêntica, Rodrigo mantém a sua percepção inicial, considerando que não existem maus alunos porque todos os alunos são bons. Por seu lado, Daniel mantém a dicotomia bom/mau aluno que havia referido no início do ano e as características que refere no final do ano são idênticas às que referiu anteriormente.

Apenas Daniel e Rodrigo mantêm, do início para o final do ano, a percepção de que o supervisor deve ser um facilitador da aprendizagem. Todas as restantes características apontadas por estes e pelos outros EFP são diferentes nos dois momentos. Ainda de referir que o número de atributos apontadas pelos participantes aumentou do primeiro para o segundo momento e Adriana, que no início se absteve de caracterizar o supervisor, apontou duas características, uma delas coincidente com a referida por Daniel e Rodrigo. Muito provavelmente, estas percepções dos participantes terão sido condicionadas pelas experiências que eles tiveram com os seus supervisores (cooperantes e institucionais), tendo, por isso, sido alteradas no decorrer do ano letivo.

Os motivos e influências referidos pelos EFP para a escolha da profissão, como seria de esperar, não variam muito do início para o final do ano letivo (Cf. Quadros 41 e 42). No final, à exceção de Rodrigo, todos os EFP apontam menos razões para a escolha da profissão. Apesar disso, a informação que transmitem é similar. Todos estes participantes invocam motivações intrínsecas ou altruístas para a escolha da profissão. Sofia, Adriana e Daniel remetem para o gosto que têm pelo ensino e pela área de docência (motivações intrínsecas) e o discurso de Rodrigo mostra a importância social que ele atribui à profissão (motivações altruístas). Ainda de referir que as motivações de Daniel e de Rodrigo se prendem mais com influências de socialização, isto é, com as experiências prévias de ensino que estes participantes tiveram. Considera-se que as motivações de

Adriana também resultam de influências de socialização, porque, apesar desta participante nunca ter lecionado antes, teve contacto com o processo de ensino através das explicações.

Para os três EFP do MEFQ a opção pelo ensino foi o resultado de uma segunda escolha profissional, isto é, foi uma opção de recurso (Cf. Nascimento, 2007; Tang et al., 2014). Para além disso, no caso de Daniel, as suas motivações estão ainda relacionadas com a sua autoperceção enquanto profissional. No caso de Sofia, a escolha da profissão foi claramente intencional (Cf. Nascimento, 2007), uma vez que esta participante não tem qualquer experiência profissional prévia e refere ter sempre desejado ser professora. As evidências retiradas das narrativas escritas por estes EFP mostram ainda que todos têm perceções bastante positivas sobre a profissão (Cf. Chong & Low, 2009).

2. Perceções dos Estudantes Futuros Professores Irlandeses

A análise das Especificações Modulares efetuada no Capítulo anterior mostra que o BSE e o PME são bastante diferentes em termos de estrutura, mas existem semelhanças em termos, por exemplo, da duração da prática e de algumas temáticas educacionais nucleares que são abordadas. Contudo, como a estrutura e duração da FIP e o público-alvo são diferentes e como o ano curricular em que ocorreu a recolha de dados também é diferente, considera-se que estes programas têm impactos distintos na identidade profissional dos EFP. Assim, apesar de se procurar sempre estabelecer uma comparação entre os dois programas, as perceções dos EFP do BSE e do PME são sempre claramente distinguidas.

2.1. Características do professor.

De seguida caracterizam-se as perceções dos EFP irlandeses acerca das suas perceções profissionais sobre os atributos do professor, nomeadamente: (a) o que consideram ser um bom e um mau professor; (b) o tipo de professor que gostariam de ser; e (c) o tipo de professor que consideram ser.

2.1.1. Perceções profissionais sobre o bom e o mau professor.

No início do ano letivo, os três EFP do BSE concordam que um bom professor deve ser um profissional preparado para as diversas situações educativas (Quadro 43). De acordo com Andrea: “A good teacher is one that is organized and is prepared for classes

in advance” (Narrativa 1, Andrea, UR04 e UR05). Esta participante acrescenta ainda que deve ser alguém que é apaixonado pelo ensino, que aposta no seu desenvolvimento profissional e que promove valores:

I think the characteristics of a good teacher would be a teacher that is passionate about the subject they are teaching because if students see that the teacher enjoys the subject then they may also enjoy it. It is important for a teacher to be fair and to also except [accept] change because the curriculum is always changing so it is vital that a teacher can embrace the changes thrown at them. (Narrativa 1, Andrea, UR01 a UR03)

Quadro 43

Características de um bom professor identificadas pelos EFP irlandeses na Etapa 1

Indicadores	BSE			PME	
	Andrea	Edgar	Paula	Maria	Xavier
Apaixonado pelo ensino	•		•	•	
Aposta num percurso de desenvolvimento profissional	•				
Estabelece relações próximas com os alunos			•	•	•
Facilita as aprendizagens dos alunos			•	•	
Motiva os alunos			•		
Procura a clareza na aula			•	•	
Profissional multifacetado					•
Profissional preparado para as diversas situações educativas	•	•	•		•
Promove ambientes de aprendizagem adequados			•		
Promove o envolvimento dos alunos		•			
Promove valores	•			•	
Utiliza diversos processos e estratégias de ensino e aprendizagem			•		•

Para além de ser um profissional preparado, Edgar refere que um bom profissional é também um professor que promove o envolvimento dos seus alunos: “They can engage with students” (Narrativa 1, Edgar, UR01). Por sua vez, Paula considera, tal como Andrea, que deve ser alguém apaixonado pelo ensino. Esta participante refere ainda que um bom professor estabelece relações próximas com os alunos, motivando-os e facilitando as suas aprendizagens, procurando promover ambientes de aprendizagem adequados onde é privilegiada a clareza na aula a partir da utilização de diversos processos e estratégias de ensino e aprendizagem:

I also believe if you are passionate about the subject you teach you will be more creative when planning your classes and strive to help students overcome their difficulties with your subject. I also think it is very important for a teacher to be a good communicator. (...)

Communication is an important part of the role. (...) Communications is also key to a harmonious learning environment. (Narrativa 1, Paula, UR05 a UR08)

As a teacher there is an element of care bestowed upon a teacher. As a good teacher it is impossible not to care about your students. You care about their progress in your class and your subject. You try to help students who are having difficulties and struggling in your class. (Narrativa 1, Paula, UR11 a UR13)

No caso dos EFP do PME, no início do ano letivo, Maria e Xavier concordam que um bom professor será alguém que estabelece relações próximas com os alunos (Quadro 43). Maria acredita que deve ser um profissional justo, paciente e apaixonado pela profissão, que facilite as aprendizagens dos alunos, procurando compreender as suas dificuldades e garantindo a clareza na aula: “Good at listening. Attentive to students’ requirements/needs. Patient. Good at explaining” (Narrativa 1, Paula, UR01 a UR04). Por sua vez, Xavier considera que deve ser um profissional multifacetado e preparado para as diversas situações educativas, que utilize múltiplas estratégias e processos educativos: “Strong presence. Can teach all learners/pupils. Resourceful” (Narrativa 1, Xavier, UR03 a UR05).

Comparando as perceções iniciais dos EFP do BSE com os do PME torna-se evidente que é consensual que um bom professor é um profissional que está preparado para as diversas situações educativas e que estabelece relações próximas com os alunos. De notar que todas as EFP do género feminino consideram que este deve ser alguém apaixonado pela profissão. Isto vai ao encontro do que Pillen, Beijgaard e Brok (2013) afirmam, mostrando que as raparigas são mais sentimentais e emotivas do que os rapazes (aliás, um estereótipo muito ligado aos papéis sociais tradicionais atribuídos às meninas).

Relativamente ao BSE, no final do ano letivo (Quadro 44), Edgar continua a considerar que um bom professor é um profissional preparado para as diversas situações educativas, referindo, desta vez, que é também alguém que procura que as suas aulas sejam relevantes e que estabelece relações próximas com os alunos dentro e fora da sala de aula:

Prepared. Able to interact with the students outside of classroom about the conversations they like, not the conversations I impose. Being relevant. To have things to talk about with (...) the students. Otherwise, the interpersonal connections with the students (...) is disjointed and it really is fabricated. (Entrevista 2, Edgar, UR65 a UR68)

No discurso de Paula permanece a ideia de que um bom professor é aquele que consegue motivar e inspirar os alunos: “I’d like to inspire kids, but, like, I think that takes time” (Entrevista 1, Paula, UR11). A esta característica, a participante acrescenta que o docente deve também ser capaz de utilizar vários processos e estratégias de ensino e

aprendizagem que promovam a aprendizagem dos alunos: “teach in a way that students are learning” (Entrevista 1, Paula, UR10). Com uma perspectiva semelhante, Andrea valoriza a criatividade de um professor: “To be, like, creative, I suppose. Because then when you're making lessons, like, I would appreciate if my teacher, like, did different classes all the time and it wasn't just exactly the same thing” (Entrevista 2, Andrea, UR78).

Quadro 44

Características de um bom professor identificadas pelos EFP irlandeses na Etapa 3

Indicadores	BSE			PME	
	Andrea	Edgar	Paula	Maria	Xavier
Aposta num percurso de desenvolvimento profissional				•	
Estabelece relações próximas com os alunos		•		•	•
Facilita as aprendizagens dos alunos					•
Motiva os alunos			•	•	
Procura a clareza na aula		•			
Profissional preparado para as diversas situações educativas		•		•	•
Promove valores					•
Utiliza diversos processos e estratégias de ensino e aprendizagem	•		•	•	

Nota: Excetuando Paula, que se referiu às características do bom professor na Entrevista 1 e que não identificou quaisquer características do mesmo na Entrevista 2, todos os participantes identificaram estas características na Entrevista 2 (Etapa 3).

À semelhança de Edgar, ambos os participantes do PME continuam a considerar que um bom professor é aquele que é genuíno e acessível, estabelecendo relações próximas com os alunos (Quadro 44): “So, I think maybe honest, prepared, fair, and I think if you genuinely show, if you show them that you care about their education and how well they do, I think they'll respond with positive results” (Entrevista 2, Xavier, UR65). Ambos também mencionam que este deve ser um profissional preparado para as diversas situações educativas:

One that is very patient, but can definitely, I suppose, gain control of the classroom. (Entrevista 2, Maria, UR78)

I think one of the key things of teaching is preparation. Have your lessons, have your schemes, have your content prepared, have kind of backup plans for if something's not working. (Entrevista 2, Xavier, UR63)

Maria considera ainda que um bom professor é aquele que motiva os alunos, utiliza diversos processos e estratégias de ensino e aprendizagem e procura desenvolver-se profissionalmente:

someone who can listen to criticism, and someone who can, I suppose, take that criticism on board and develops accordingly. (Entrevista 2, Maria, UR70)

One that makes my students actively, like, go into the class, they enjoy the content, they enjoy the material and that they feel like they have gained something by the end of it, but they've learned something. (Entrevista 2, Maria, UR79)

Para Xavier, o bom professor deve também promover valores a partir do exemplo e ser capaz de facilitar as aprendizagens dos alunos:

After doing an assessment, like test or a presentation, I think it's important to grade that as quick as possible, so they [the students] get the feedback as quick as possible. So, that they're not continuing to make the mistakes that they shouldn't be making. (...) I think the feedback has to be fair. (Entrevista 2, Xavier, UR88)

Relativamente às características de um mau professor (Quadro 45), no início do ano letivo todos os EFP do BSE referem que este é um profissional que não estabelece relações próximas com os alunos: “I think the characteristics of a bad teacher is someone who is not interested in the subject they teach and someone who does not care for their students” (Narrativa 1, Paula, UR09). Andrea e Edgar consideram ainda que aquele é um profissional que não está preparado para exercer a profissão: “A bad teacher will be unprepared for classes” (Narrativa 1, Andrea, UR08). Edgar e Paula referem que é também alguém cujos valores e características pessoais não se coadunam com a profissão. Nas palavras de Edgar: “Look at students as numbers, treat the profession as just a job” (Narrativa 1, Edgar, UR07). Na opinião de Paula: “it is not a person's fault they are a bad teacher. It is possible the teaching profession is not for them” (Narrativa 1, Paula, UR15). Esta participante acrescenta ainda que um mau professor é um profissional incapaz porque não coloca o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem: “a bad teacher does not have their student's best interest at heart” (Narrativa 1, Paula, UR14). Seguindo uma perspetiva semelhante, Andrea considera que um profissional que utiliza apenas métodos de ensino tradicionais é um mau professor: “doesn't attempt to teach in creative ways and is resistant to change” (Narrativa 1, Andrea, UR07).

Por sua vez, Maria e Xavier, EFP do PME, no início do ano letivo também consideram que um mau professor é um profissional incapaz, cujos valores e atributos pessoais são incompatíveis com a profissão (Quadro 45). Para Maria este tipo de profissional é impaciente, desinteressado e não tem em atenção as necessidades dos

alunos: “Unable to respond to student's requirements/needs” (Narrativa 1, Maria, UR06). Para Xavier um mau professor é preguiçoso, não está preparado e apenas consegue ensinar alunos que estejam dispostos a aprender: “Can only teach students who are willing to learn” (Narrativa1, Xavier, UR08).

Comparando as percepções dos EFP do BSE e do PME, verifica-se que a maior parte dos participantes concorda que um mau professor é alguém mal preparado, incapaz, que não estabelece boas relações com os alunos e cujos valores e características pessoais são incompatíveis com a profissão.

Quadro 45

Características de um mau professor identificadas pelos EFP irlandeses na Etapa 1

Indicadores	BSE			PME	
	Andrea	Edgar	Paula	Maria	Xavier
Despreparado	•	•			•
Não estabelece relações próximas com os alunos	•	•	•	•	
Profissional incapaz			•	•	•
Utiliza apenas métodos de ensino tradicionais	•				
Valores e características pessoais incompatíveis com a profissão		•	•	•	•

No Quadro 46 estão representadas as características que os EFP irlandeses identificaram como próprias de um mau professor no final do ano letivo. No caso do BSE, Andrea e Edgar concordam que um mau professor não diversifica processos e estratégias de ensino e aprendizagem agindo de forma robotizada: “No, like, teachers that come in to teach some content and leave and cover the curriculum. Well, they're as good as a robot that existed over the last hundred years” (Entrevista 2, Edgar, UR74). Para estes participantes um mau professor caracteriza-se ainda por possuir valores e atributos pessoais que são incompatíveis com a profissão: “Just somebody who, like, picks on students, you know, just has, like, ideas that a student is bad. So, then everything they do is bad” (Entrevista 2, Andrea, UR81). Para Edgar, mesmo um professor com um elevado conhecimento dos conteúdos científicos da área de docência pode ser um mau profissional: “Arrogant. Hum. They might have a lot of content knowledge and they might just throw it around aimlessly, and put themselves up in a real high level (Entrevista 2, Edgar, UR71). Edgar refere ainda que este tipo de profissional é despreocupado com o seu trabalho e com os seus alunos: “teachers that don't (...) check up on the students, don't check up on homework, don't even slightly try to ask students: How are you getting on?

Is everything getting on okay?” (Entrevista 2, Edgar, UR73). Por sua vez Paula, refere que este tipo de profissional não se preocupa em motivar os alunos e não estabelece relações próximas com os mesmos:

I think a bad teacher is someone who doesn't care about their students or care about their progress, or their development, hum, [someone] who maybe doesn't encourage children. I suppose, like, if your classes are really boring, you know, you can be sometimes a bad teacher, but if you're someone who, or someone who doesn't transfer knowledge very well. (Entrevista 2, Paula, UR64 e UR65)

Quadro 46

Características de um mau professor identificadas pelos EFP irlandeses na Etapa 3

Indicadores	BSE			PME	
	Andrea	Edgar	Paula	Maria	Xavier
Despreocupado		•			•
Despreparado					•
Não diversifica os processos e estratégias de ensino e aprendizagem que utiliza	•	•			•
Não estabelece relações próximas com os alunos			•		
Não motiva os alunos			•		
Valores e características pessoais incompatíveis com a profissão	•	•		•	•

No mesmo sentido, Andrea e Edgar, ambos os EFP do PME (Cf. Quadro 46), consideram que os valores e as características pessoais de um mau professor são incompatíveis com a profissão:

I've seen a lot of teachers who have decided to become teachers because they like the holidays [laughs] and I don't think they... I think people who're sometimes aright sight teaching, I don't think they understand the, I suppose, almost the emotional... Not the emotional... I don't know if emotional is the right word to characterize it. But the, I suppose, the amount of interactions that you have on a daily basis, whereas it's not just to go in and teach. An awful lot of the stuff that you're dealing with could be outside the classroom. And, like that too, that takes an awful lot out of you (Entrevista 2, Maria, UR72).

Para Xavier um mau profissional não se prepara, não se preocupa e não diversifica os processos e as estratégias de ensino e aprendizagem que utiliza: “I'd say just kind of unprepared, not professional, just kind of does what they have to do get by” (Entrevista 2, Xavier, UR70).

2.1.2. O professor ideal: O profissional que os estudantes futuros professores irlandeses gostariam de ser.

No que respeita ao tipo de professor que os EFP gostariam de ser (Quadro 47), no início do ano letivo os EFP do BSE concordam que gostariam de ser profissionais que incutem valores pelo exemplo, sendo justos, pontuais e pacientes. Nas palavras de Paula: “I would like to be the type of teacher who encourages students to be patient with the subjects and give the subjects a chance” (Narrativa 1, Paula, UR27). Andrea e Edgar gostariam de ser profissionais organizados e preparados para as diversas situações educativas. Andrea partilha ainda com Paula o objetivo de motivar os seus alunos para as disciplinas que irá lecionar:

I am to teach classes that are interesting and captivating for students. I would like students to leave my classes and think wow I really learned something today in an interesting way. I do not want students to be bored in my class (Narrativa 1, Paula, UR 28).

Por seu lado, Andrea refere ainda que gostaria de se desenvolver profissionalmente: “I would like to be a teacher that is open to new ideas when it comes to teaching and is open to changing their style of teaching” (Narrativa 1, Andrea, UR21). Aos atributos explicitados anteriormente, Edgar acrescenta também o facto de querer estabelecer relações próximas com os alunos, procurando facilitar a sua aprendizagem e utilizar diversos processos e estratégias de ensino e aprendizagem: “Interact with students, can gain their confidence, can differentiate my teaching appropriately” (Narrativa 1, Edgar, UR20 a UR22).

Quadro 45

Características identificadas na Etapa 1 relativas ao tipo de professor que os EFP irlandeses gostariam de ser

Indicadores	BSE			PME	
	Andrea	Edgar	Paula	Maria	Xavier
Aposta num percurso de desenvolvimento profissional	•				
Estabelece relações próximas com os alunos		•			
Facilita as aprendizagens dos alunos		•		•	
Motiva os alunos	•		•		
Profissional preparado para as diversas situações educativas	•	•			
Promove valores	•	•	•		•
Utiliza diversos processos e estratégias de ensino e aprendizagem		•			•

Os participantes do PME referem-se a menos características para definirem o tipo de professor que gostariam de ser e nenhuma delas é coincidente (Quadro 47). Maria gostaria de ser uma professora focada em facilitar as aprendizagens dos seus alunos: “A teacher who is attentive and responsive to their student's needs not limited to educational needs only” (Narrativa 1, Maria, UR17). Xavier gostaria de ser capaz de incutir valores e utilizar processos e estratégias de ensino e aprendizagem que promovam a inclusão: “An honest, hard working, inclusive teacher” (Narrativa 1, Xavier, UR23 e UR24).

A visão do professor como um promotor de valores parece ser uma característica que todos os EFP de ambos os programas de FIP valorizam. Mesmo Maria, que não a indicou como característica do professor que gostaria de ser, havia-se referido a essa questão nas características do bom professor (Cf. Quadro 43). Algo semelhante ocorre com as relações com os alunos, dado que num momento ou noutro os participantes se referem a esta característica. Assim, considera-se que esta também é uma questão valorizada por todos os participantes irlandeses. Ainda de referir que Maria, ao contrário dos restantes participantes, não menciona a questão da preparação profissional, parecendo não a valorizar como característica do perfil docente.

No que se refere ao tipo de professor que os EFP gostariam de ser (Quadro 48), no final do ano letivo, Andrea e Paula do BSE continuam a valorizar a motivação dos seus alunos para as disciplinas que lecionam: “I think my ideal teacher is someone who, you know, like, that makes Science interesting, you know, and makes it relevant to everyday life, to the real world” (Entrevista 2, Paula, UR58). Ambas as participantes passam a valorizar a diversificação dos processos e estratégias de ensino e aprendizagem e o domínio científico do conteúdo. Nas palavras de Andrea: “I’d like to be a teacher here that does loads of experiments and loads of activities, and just tries lots of new things” (Entrevista 2, Andrea, UR90). Nas palavras de Paula: “Someone who is also, you know, very confident in their content knowledge (Entrevista 2, Paula, UR59). Andrea idealiza-se ainda como uma promotora de valores, procurando ser um exemplo para os seus alunos: “To be fair, like, just to treat everyone exactly the same” (Entrevista 2, Andrea, UR77).

Apesar de demonstrar alguma dificuldade em definir o seu ideal de professor, Edgar refere que gostaria de ser perfeito. Nas suas palavras:

The perfect teacher. Hum. What do I want to be as a teacher? I could answer that question in March, like that [snaps fingers]. I don't know anymore, in the sense that I've seen myself, even up until today, still getting feedback, where I can work on this, this, this. I don't even know what else I can work on, but I've definitely been told I can work on the

following X, Y, Z tomorrow. I don't even know. I genuinely can't answer that question. (Entrevista 2, Edgar, UR 86 e UR 87)

Edgar continua a considerar que o seu ideal de professor é alguém que está preparado para as diversas situações educativas e que estabelece relações próximas com os seus alunos. Nesta fase, Paula partilha este segundo ideal com Edgar: “Someone who, you know, you can go to, if you have a problem in their subject or maybe in general” (Entrevista 2, Paula, UR60).

Quadro 48

Características identificadas na Etapa 3 relativas ao tipo de professor que os EFP irlandeses gostariam de ser

Indicadores	BSE			PME	
	Andrea	Edgar	Paula	Maria	Xavier
Bom profissional		•			
Dificuldade de definição		•			
Estabelece relações próximas com os alunos		•	•	•	•
Motiva os alunos	•		•		
Profissional preparado para as diversas situações educativas		•			
Promove valores	•				•
Utiliza diversos processos e estratégias de ensino e aprendizagem	•		•		•

À semelhança Paula, Maria e Xavier do PME passam a valorizar as relações com os alunos (Cf. Quadro 48). Maria preocupa-se mais em ser acessível e Xavier evidencia o sentido do cuidar: “I try to care, really, about every student, even if they don't care, I'd like to care about how well they do” (Entrevista 2, Xavier, UR 83). Xavier refere-se ainda à promoção de valores e à utilização de vários processos e estratégias de ensino e aprendizagem dentro e fora da sala de aula:

I think I would like to be a teacher... (...) I try to be very, very fair in assessing students. Hum. I don't like to look at the name of the scripts before I correct it in case I am biased. (...) Honesty, again, I think I do want to be honest with them. If their grades aren't what they should be, I'll tell them straight away, hum, and we try and work out a plan for them to improve their grades. Hum. I'll try to be flexible with them. I'll offer them time when I don't really have to. Like, I would spend lunch time doing stuff with students if it had to be done and they will benefit from it. I would do that. I wouldn't mind doing that. (Entrevista 2, Xavier, UR 81 e UR82)

Todos os EFP irlandeses admitem que o programa de FIP contribuiu de alguma forma para a sua formação, mas nem todos consideram que tenha mudado as suas perceções acerca do professor. Por exemplo, Andrea afirma que as suas perceções não se modificaram desde o secundário. Todavia, admite que o BSE contribuiu para que ela pudesse desenvolver as ferramentas necessárias para se transformar na professora que gostaria de ser:

No, I don't think so [perceptions about the kind of teacher I wanted to be didn't change]. Because I knew, when I was in school, what I wanted my teachers to be and I want to be that as well. So, I knew since then. Yeah. Hum. Well, it's given me, like, the tools that I need, like, told me all the methodologies we can use and, like, taught me how to make good resources and that sort of thing. It's given me that, yeah. (Entrevista 2, Andrea, UR 91 e UR92)

Apesar disso esta participante refere que o exercício da profissão é mais difícil do que o que esperava, tendo-se tornado mais consciente acerca dos papéis e funções profissionais a partir das vivências da prática:

It's harder than I thought it would be. Like, when I first started the course, I didn't realize it would be as much work as it was. So, that's different. [laughs] Hum. Just because, it seemed that once you had a lesson, and, like, you know your resources for that lesson, that's it, you know, just make more for that class again. You have them. But, like, classes are completely different. Like, you could be teaching the same thing again, but the students could be completely different. You have to make something new or teach in a different way. So, yeah. More time consuming. (Entrevista 2, Andrea, UR88)

Os restantes participantes do BSE também consideram que as principais mudanças das suas perceções são resultantes das suas experiências no decurso do programa de FIP. Todavia, contrariamente a Andrea, não referem que estas modificações se devem a uma maior consciencialização dos papéis e funções profissionais. Paula afirma que modificou o seu ideal de professor, de executor para facilitador, considerando que foi a entrada na faculdade e a confrontação com uma realidade diferente da que estava habituada que motivou esta mudança:

Hum. I probably... Yeah, I think I have [changed my ideal teacher]. I think I used to think an ideal teacher was someone who give[s] you all-notes, you know, that you could just perform very well in the exam and things like that. Where now, I realise that if you do that for students, they're not learning anything, you know, they'll think that's how life will always be. And I think it's important to think about a bigger picture and, you know, hum, life is very different now and the real world is kind of the survival of the fittest. So, I think you should hopefully, you know, teach your students that sometimes you're going to have to do some hard work by themselves and, hum, you prepare them for the real world. (Entrevista 2, Paula, UR71)

Por sua vez, Edgar afirma que foi a prática, especialmente durante o último ano, devido à sua maior duração, assim como a reflexão sobre os seus desempenhos e as

atividades orientadas que realizou no decurso do BSE, os fatores que mais contribuíram para a modificação das suas percepções: “The programme itself has facilitated modules that allow us to probe our own thinking” (Entrevista 2, Edgar, UR93). Este participante considera que a sua maior predisposição para aprender neste último ano também foi um fator crucial: “Because I had more teaching hours, I was in the environment for longer and pre-disposed to more of this feedback, more of this criticism” (Entrevista 2, Edgar, UR85). Edgar afirma que ainda tem um longo caminho a percorrer para se tornar num bom profissional:

It's changed in the fact that I don't even know what kind of teacher I want to be in the future. But stems from me being more flexible in the classroom and that I still have so many bubbles and so many avenues that I have to research, and do more work on, and to invest to get more. That's why I still feel like I'm still at the very beginning of the profession. (Entrevista 2, Edgar, UR90)

De notar que Edgar considera que a mudança foi gradual a partir do contacto com o contexto escolar, nomeadamente, com os alunos e com outros professores mais experientes: “Lots and lots on the ongoing constructive feedback from the other colleagues in the staffroom, and other interactions I've had with students, hum, of what works and what doesn't” (Entrevista 2, Edgar, UR91).

Apresentando também uma perspetiva de mudança gradual fomentada pelo contacto com a prática em contexto profissional, Xavier do PME considera que os seus ideais nucleares não se modificaram, tendo havido apenas um incremento de princípios: “I'd say I haven't really changed it. (...) I've probably added more characteristics. I don't think I've changed my kind of core principles or the foundations. I think maybe I've just added on top of what previously I thought” (Entrevista 2, Xavier, UR86). Xavier identifica ainda um conjunto de pessoas e situações que contribuíram de alguma forma para a moldar a visão acerca do professor:

I think that my cooperating teacher and the staff in the school I'm in now have helped. (...) So, I think I have taken a lot from them and I'm trying to implement that into my own practice and I see certain things that really work well with them and in their classroom. And I'm not sure if it's to do with the College or just with the school that I'm in, but I'll say maybe the structure of the programme helps with that aspect, because I get to know the staff, I get to know the people and they can tell me, they can give me kind of little bit more input. They can give me their experience of how things, how things work for them. But I'd say more so on the structure and maybe the personnel in DCU. Hum. Like, Dr. David was very helpful with the science. Hum. And couple of lectures we've had with the other two modules, the Special Needs Education module and the School of Sociology, I think they've been quite helpful. But I'm not sure if that's down to the programme itself or it's down to individuals. (Entrevista 2, Xavier, UR89)

Por sua vez, Maria apresenta uma visão muito semelhante à de Andrea, referindo que o PME contribuiu mais para o desenvolvimento de competências, não tendo influenciado as suas perceções acerca do professor. Esta participante considera que o programa de FIP é um meio para atingir o objetivo de ser professora. Nas suas próprias palavras:

No, I don't think so [perceptions on the teacher I would like to become haven't changed]. I think, again, the more I go on, it's very much holistic. (...) I suppose it's [the PME has] given me the tools to become a teacher. So, therefore, I feel that as helping the process. Hum. I suppose I mostly view the programme as a means to an end, to get the qualification so I can teach. (Entrevista 2, Maria, UR80 e UR81)

2.1.3. Tipo de profissional que os estudantes futuros professores irlandeses consideram ser.

Relativamente ao tipo de professor que consideram ser, todos se abstiveram, exceto Andrea do BSE. Esta participante afirma que considera ser uma boa profissional, procurando já utilizar diversas estratégias e processos de ensino e aprendizagem nas suas aulas: “Like, I'm the teacher I wanted to have when I was in school. Well, I like to think I am” (Entrevista 2, Andrea, UR86). “I try to do different things all the time” (Entrevista 2, Andrea, UR79).

2.2. Características do aluno.

No início do ano letivo, todos os participantes do BSE referem que um bom aluno é determinado (Quadro 49), isto é, está disposto a aprender e está intrinsecamente motivado para essa aprendizagem: “The characteristics of a good student is a student who is willing to learn and try their best even though they might be struggling with the subject” (Narrativa 1, Paula, UR16). Andrea e Edgar consideram que um bom aluno é aquele que se envolve no processo de aprendizagem: “A good student is attentive and remains engaged throughout a class” (Narrativa 1, Andrea, UR11). Edgar acrescenta ainda que o aluno deve confiar no professor e cumprir as regras de sala de aula: “Trust the teacher. Not disruptive.” (Narrativa 1, Edgar, UR10 e UR11).

Por sua vez, no PME, Maria concorda com os colegas do BSE e refere que um bom aluno deve estar determinado a aprender (Quadro 49): “Willing to learn/receptive” (Narrativa 1, Maria, UR10). Xavier afirma que este tipo de aluno é aquele que cumpre as regras de sala de aula e que se envolve no processo de aprendizagem, estando sempre

preparado: “Prepared. Follows the class/school rules” (Narrativa 1, Xavier, UR09 e UR10).

Quadro 49

Características dos alunos identificadas pelos EFP irlandeses na Etapa 1

Subcategorias	Indicadores	BSE			PME	
		Andrea	Edgar	Paula	Maria	Xavier
Bom aluno	Confia no professor		•			
	Cumpre as regras de sala de aula		•			•
	Determinado	•	•	•	•	
	Envolve-se no processo de aprendizagem	•	•			•
Indistinção entre bons e maus alunos	Ausência de classificação			•		
Mau aluno	Ausência de vontade de aprender		•			•
	Não cumpre as regras de sala de aula	•	•	•	•	•
	Não se envolve no processo de aprendizagem					•

Todos os EFP irlandeses concordam que um mau aluno é aquele que não cumpre as regras de sala de aula (Quadro 49): “A bad student misbehaves and in this way a lot of the class time can be wasted correcting the student when it could be spent on teaching and learning (Narrativa 1, Andrea, UR14). No caso do BSE, Edgar acrescenta que um mau aluno é desinteressado, não tendo, por isso, vontade de aprender. Tal como Edgar, no caso do PME, Xavier também considera que um mau aluno não tem vontade de aprender, referindo ainda que este tipo de aluno não se envolve no processo de aprendizagem, sendo preguiçoso e estando sempre mal preparado.

Comparando as percepções sobre o aluno dos participantes de ambos os programas de FIP irlandeses, verifica-se que todos os EFP se referem pelo menos a uma característica de bom aluno e a uma característica de mau aluno. Mesmo Paula, que afirma que os professores não devem classificar os alunos em bons e maus, acaba por fazer essa distinção. A análise anterior mostra ainda que predomina a ideia de que o bom aluno é determinado na sua aprendizagem e o mau aluno é disruptivo, não cumprindo as regras de sala de aula.

As características dos alunos que foram identificadas pelos EFP irlandeses no final do ano letivo estão representadas no Quadro 50. Todos os participantes afirmam que um bom aluno é aquele que se envolve no processo de aprendizagem. Para Andrea deve ser alguém que esteja disposto a aprender: “Somebody who is willing to learn and, like, is

happy to be learning and wants to, like, try different ways to learn and just try new things” (Entrevista 2, Andrea, UR83). Paula afirma que deve ser um aluno respeitador e esforçado: “Just, once I see them work and try, I think they’re a good student” (Entrevista 2, Paula, UR68). Por sua vez, Edgar considera que um bom aluno é aquele que interage com o professor, expondo as suas dúvidas:

Hope I might see their hand at the back of the class. And that allows me to come down, maybe ask a question, and maybe further highlights that they don't know the stuff, they feel confident in asking me. (...) That's a good student. (...) That they can highlight to the teacher that, just a small little indication, that I'm not okay here, I need help. (Entrevista 2, Edgar, UR77)

Ambos os participantes do PME afirmam que um bom aluno é aquele que está disposto a aprender. Nas palavras de Maria: “I think a good student is someone who's definitely willing to learn and wants to be in the school environment” (Entrevista 2, Maria, UR73). Xavier acrescenta ainda que este é um tipo de aluno que está preparado, que se preocupa com a sua aprendizagem e que traz o material necessário:

Good student? Hum. What I find is that if a student is actually willing to learn, they must have the correct books, they must have the correct equipment. They must have pens, pencils, and everything. (...) They have to be engaged. I like when students ask questions. I actually like when I'm put on the spot, that means that they’re listening. (...) So, they have to be prepared. They do have to care. I think if they don't care, they won't be a good student. They could probably pretend to be a good student because they might behave properly or positively, but if they don't care, that will be very difficult to be a good student. (Entrevista 2, Xavier, UR71 a UR73)

Quadro 50

Características dos alunos identificadas pelos EFP irlandeses na Etapa 3

Subcategorias	Indicadores	BSE			PME	
		Andrea	Edgar	Paula	Maria	Xavier
Bom aluno	Determinado					•
	Envolve-se no processo de aprendizagem	•	•	•	•	•
	Respeita os outros			•		
	Traz o material necessário					•
Mau aluno	Ausência de vontade de aprender	•				
	Contraria o professor			•		
	Não cumpre as regras de sala de aula				•	
	Não se envolve no processo de aprendizagem			•		•
	Não traz o material necessário					•
	Traiçoeiro		•			

No que ao mau aluno diz respeito (Quadro 50), no final do ano letivo as opiniões dos participantes são mais divergentes. Andrea afirma que este tipo de aluno não tem vontade de aprender: “Somebody who doesn't try. Like, because I don't mind if they can't do it, but if they don't try, that, like, really annoys me” (Entrevista 2, Andrea, UR84). Para Edgar o que caracteriza um mau aluno é o seu carácter: “A snaky, a really deceptive, real nasty. Not loud and abrupt, that's a cry out for help. (...) That's a real toxic student that they can factor another group of students in that kind of frame of thinking” (Entrevista 2, Edgar, UR81). Por sua vez, Paula considera que este tipo de aluno não se envolve na aprendizagem e tende a contrariar o professor: “I think that a bad student is someone who maybe doesn't try, makes your life a little bit difficult, hum, and just doesn't cooperate with you and is just constantly maybe arguing against you, things like that” (Entrevista 2, Paula, UR69 e UR70).

Com uma perspectiva semelhante à de Paula, Xavier, participante do PME, afirma que um mau aluno não se envolve, chega atrasado e não traz o material necessário para as aulas:

A bad student is somebody that doesn't have books, doesn't have copies, arrives late in the class, ask and they leave at any moment to go to the toilet or to the locker, fresh air or anything like that. One that doesn't engage in any activity, doesn't do their homework, has just no interest and doesn't care. To me, that would be a bad student. (Entrevista 2, Xavier, UR76 e UR77)

Por sua vez, Maria considera que este tipo de aluno não cumpre as regras de sala de aula, perturbando o bom funcionamento da aula: “the more I go on, the more you come across students that shouldn't be in the Education System. And I think they cause disruption for a lot of other students. But, again, that's a broader societal issue” (Entrevista 2, Maria, UR72).

Relativamente à modificação de percepções sobre o aluno, apenas Paula do BSE não se manifesta. Andrea e Edgar evidenciam algumas mudanças. Por um lado, Edgar menciona que agora compreende que um bom aluno não é necessariamente alguém bem-comportado e disciplinado: “That answer [what is a good student] has changed from March. Hum. Initially, I would've said a good student is well behaved, does the homework, comes on time. Not always the way” (Entrevista 2, Edgar, UR75). Por outro lado, Andrea afirma que no BSE percebeu que existem diferentes formas de aprender:

But with the students is different, because I was the student who would only learn in one way. I was like: All I want is an A, so just tell me what I need to do to get that. Hum.

Yeah, so that's definitely changed, just because I know now that there's, like, different ways you can learn and there's more fun ways to do things. (Entrevista 2, Andrea, UR87)

Nenhum dos participantes do PME considera que as suas perceções sobre o aluno se alteraram. Contudo, Xavier afirma que estas se tornaram mais pormenorizadas:

I'd say... Not really, I'd say [perceptions haven't changed]. At the start of the year, I probably would have said similar things. Maybe I can go into a little more detail now because I've experience, I can see, I can definitely see the good students from the bad students. (Entrevista 2, Xavier, UR78)

2.3. Características do supervisor.

No início do ano letivo, todos os EFP irlandeses sublinham que o supervisor deve ser um facilitador da aprendizagem (Quadro 51):

They don't just point out what may have gone wrong in the class but they tell you ways in which those parts of the class could be improved and the type of activities they might have done instead of the ones you did. (Narrativa 1, Andrea, UR 16)

Can give a solution to the supervised student's challenge they are to overcome. (Narrativa 1, Edgar, UR18)

In my opinion the characteristics of a good supervisor are to keep everyone on task and deal with any difficulties that may arise. (Narrativa 1, Paula, UR20)

Para além disso, Andrea e Paula consideram, respetivamente, que, por um lado, este deve demonstrar atitudes profissionais e, por outro, deve estabelecer uma boa relação com os EFP. Tal como Andrea, Xavier afirma que o supervisor deve demonstrar atitudes profissionais. Para este participante, o supervisor deve ser uma pessoa compreensiva.

Quadro 51

Características dos supervisores identificadas pelos EFP irlandeses na Etapa 1

Subcategorias	Indicadores	BSE			PME	
		Andrea	Edgar	Paula	Maria	Xavier
Pessoais	Compreensivo					•
Profissionais	Demonstra atitudes profissionais	•				•
	Estabelece uma boa relação com o EFP			•		
	Facilita a aprendizagem do EFP	•	•	•	•	•

No final do ano letivo, todos os EFP do BSE continuam a defender que o supervisor deve ser um facilitador da aprendizagem (Quadro 52), em linha com as considerações iniciais. Andrea afirma que deve ser alguém que seja capaz de evidenciar

tanto os pontos positivos como os negativos do seu desempenho e que demonstre atitudes profissionais:

Somebody who doesn't just focus on the bad things, because it just feels like they're attacking your character. [laughs] Like, yeah, they need to focus on both. I know they have to say the bad things, but, like, I want to know what I do good too. (Entrevista 2, Andrea, UR56)

They told me I had a friendly attitude, like, towards the kids. But, I don't know, if it was the other way around, I wouldn't really want to know, because that's just who you are, like, that's just my personality. I felt like they were commenting on that instead of what I actually did in the class. Hum. Yeah. So, I think they should just focus on, like, the class and the, like, methodologies that you did and that sort of thing. And they need to tell you how to improve as well. (Entrevista 2, Andrea, UR57)

Quadro 52

Características dos supervisores identificadas pelos EFP irlandeses na Etapa 3

Indicadores	BSE			PME	
	Andrea	Edgar	Paula	Maria	Xavier
Delimita fronteiras		•			
Demonstra atitudes profissionais	•		•		•
Estabelece uma boa relação com o EFP		•	•	•	
Facilita a aprendizagem do EFP	•	•	•		•

Com uma percepção semelhante à de Andrea, Paula distingue as características do supervisor institucional e do supervisor cooperante. Esta participante considera que o supervisor institucional deve facilitar a aprendizagem e ser capaz de estabelecer uma boa relação com o EFP:

Yeah. So, I think a good tutor... (...) They have to be able to give constructive criticism. So, therefore, you know, they have to be kind in a way and they have to have your best interests at heart. I don't think any tutor should come in and, you know, make you feel bad about yourself (...) Obviously, like, they've to come in and tell you how to improve and maybe other people need to improve more than others. But I think, you know, they should have nice way of going about it and to build up your confidence and not to leave you in tears [laughs] or, you know, anything like that. (Entrevista 2, Paula, UR43 a UR46)

No que respeita aos supervisores cooperantes, Paula refere que estes devem demonstrar-se acessíveis e solidários:

Hum. I think they have to be, in a way, approachable. (...) I think a good cooperating teacher has to be supportive. Hum. I think they also have to kind of (...) very trusting, hum, and they trust you, that you go in and cover the content. Hum. I suppose they have to be kind and approachable as well and, you know, care a little bit. You know? Because,

like, you do teach their classes, so they kind of want to see you do well and be happy. (Entrevista 2, Paula, UR 47 e UR48)

Também distinguindo entre os dois tipos de supervisor, Edgar considera, à semelhança de Paula, que o supervisor institucional deve estabelecer uma boa relação com o EFP e facilitar a sua aprendizagem. Edgar afirma ainda que este supervisor deve ser alguém que balize o trabalho do orientando:

To gain your confidence before they give you feedback. To pick up on positives of things you did do right in class, because it allows you to take on your feedback to work good. To give you tangible things to work with the next time. (...) To spend the time, when giving you the debrief, to actually spend more time going through methodologies, how to get things improved for the next time, if not one example, multiple examples of how to make it work. Sit down and give lots of feedback, lots of advice, lots of things that work for you. (...) to really highlight, to really stress it and to make more of a big deal of it, at the time. (Entrevista 2, Edgar, UR44 a UR47)

Para este participante o supervisor cooperante também deve ser um facilitador da aprendizagem do EFP, afirmando que deve seguir de perto o seu trabalho:

To check in frequently with you, because there's a lot of, let's say, emotional stress that can be associated with a teaching job, unless there's someone checking that you're doing the right thing or not doing the right thing. (...) checking up constantly ensures that you're not left on a piece of wood floating in the ocean, (...) because when you're on your placement, the College really is sort of a thing of the past. It feels like you're pretending you're a professional and in that transition period it really does help when you're being checked up on. (Entrevista 2, Edgar, UR48)

As visões de supervisor apresentadas pelos participantes do PME são diferentes (Cf. Quadro 52), mas ambos indicam características comuns às identificadas pelos EFP do BSE. Maria distingue entre supervisor institucional e supervisor cooperante, mas em ambos os casos valoriza as relações que se estabelecem entre o supervisor e o supervisionado. No caso do supervisor institucional, esta participante centra-se mais nas questões relacionadas com a acessibilidade: “So, in relation to a tutor, yeah, I suppose being able to approach them” (Entrevista 2, Maria, UR53). Embora também valorize esta característica nos supervisores cooperantes, Maria considera que estes devem ter um papel mais marcante na orientação dos EFP: “Again, being approachable I think. Hum. But like that too, having the time to give you support and guidance when you require it” (Entrevista 2, Maria, UR55).

Por sua vez, Xavier defende a honestidade, o sentido de justiça e a disponibilidade como as três atitudes profissionais mais importantes que um supervisor deve ter: “I think honesty is probably the first one, but being fair is also another one. But I think definitely honesty, hum, being fair, probably availability” (Entrevista 2, Xavier, UR51). Este

participante considera ainda que ambos os supervisores (educacional e cooperante) devem facilitar as aprendizagens dos EFP dando feedback justo e construtivo: “they'd be fair with their assessment of how I'm doing on their feedback” (Entrevista 2, Xavier, UR52).

2.4. Razões para a escolha de uma profissão.

No início do ano letivo, os três participantes do BSE referem-se à influência dos seus professores para a escolha da profissão, nomeadamente na tomada de consciência acerca das suas competências (Quadro 53):

I was influenced by some if [of] my own teachers as they would see me help other students with classwork and they told me that I would be suited to teaching. (Narrativa 1, Andrea, UR20)

A teacher, instilled a sense of belief in my own abilities that I couldn't see myself. (Narrativa 1, Edgar, UR19)

My main influencers were my teachers in school. Their dedication was evident in their classrooms everyday. They were always there to offer help and guidance. (Narrativa 1, Paula, UR26)

Quadro 53

Influências e motivos para a escolha da profissão e identificados pelos EFP irlandeses na Etapa 1

Subcategorias	Indicadores	BSE			PME	
		Andrea	Edgar	Paula	Maria	Xavier
Motivos para a escolha da profissão	Experiências anteriores de docência	•				•
	Experiências enquanto alunos			•		
	Gosto pela educação				•	•
	Gosto pelas áreas de docência	•		•		
	Vontade de ajudar				•	
Influências na escolha da profissão	Familiares				•	
	Professores	•	•	•		

Relativamente aos motivos para a escolha da profissão, Edgar abstém-se e Andrea e Paula mencionam a paixão que têm pelas áreas de docência. Nas palavras das participantes:

The reason I decided to teach Science and Maths was because they were the subjects that I wasn't necessarily the best at but that I enjoyed the most. (Narrativa 1, Andrea, UR19)

During my time in secondary school I developed a passion for maths and science. I knew from my early teen years I would pursue a career in the world of maths and science. In my final two years in school I decided I would like to teach maths and science. (Narrativa 1, Paula, UR24)

No caso dos EFP do PME (Quadro 53), apenas Maria afirma ter sido influenciada pela sua família de professores para escolher a profissão: “Family members are teachers” (Narrativa 1, Maria, UR16). Esta participante menciona que foi o seu interesse pela educação e a vontade de ajudar os outros que a motivaram a decidir ser professora: “General interest in the professional [profession]. Enjoy helping others” (Narrativa 1, Maria, UR14 e UR15). Por sua vez, Xavier não indica nenhuma influência na escolha da profissão, dizendo que foram as experiências anteriores de docência e a paixão pela educação que o motivaram para a profissão: “I have always had a passion for teaching and learning. Since my undergrad degree I have has the opportunity to teach and facilitate students learning and I have enjoyed doing so” (Narrativa 1, Xavier, UR21 e UR22).

No final do ano letivo, todos os participantes do BSE identificaram novamente os seus professores como pessoas que os influenciaram a escolherem a profissão docente (Cf. Quadro 54). Contudo, desta vez, Andrea e Edgar afirmam que os seus familiares também exerceram alguma influência nessa escolha. No caso de Andrea, foram os seus professores de Matemática e Gestão e os seus pais que a influenciaram:

My Maths teacher in school. Hum. She kind of, like, pushed me towards it. And then my Business teacher as well. She wanted me to be a teacher too. Like, she wanted me to be a Business teacher. [laughs] But she got me into teaching and stuff. (...) And, like, my parents and stuff was that, like, they would be, like, telling me, like, giving me ideas of what to do and stuff. Like, they knew I'd need to be with people all the time. (Entrevista 1, Andrea, UR31 e UR 32)

No caso de Edgar foi uma experiência positiva com uma professora e os valores éticos que lhe foram sendo incutidos pelos familiares mais próximos, levando-o a querer contribuir para a eliminação de estigmas sociais:

I had a positive experience with a teacher that I had an attraction once. And I wanted to do the same thing. (...) at home there's a great ethos of maybe contributing back to society. It's, like, make sure that whatever you do helps others out. (...) I like the idea of being an educator, teaching Maths and Chemistry, and getting everyone to do it, as opposed to an elite few that choose to do it. (...) Get rid of the stigma. That's what I'd like to get doing. (Entrevista 1, Edgar, UR30 e UR31)

Por sua vez, Paula foi influenciada por vários professores de várias áreas, nomeadamente, de Matemática, Irlandês, Francês e Inglês:

Because I was very inspired in school by my own Maths teachers. I had two Maths teachers that I just, they're the reason I'm here today. Hum. Like, they didn't do anything

amazing. (...) they just really knew what they were teaching and just put a lot of effort into it. (...) I just thought they were great, like, amazing people, like, you know. Hum. Yeah. Like, there was definitely four or five, definitely four other teachers. Hum. One of them would've been an Irish teacher, two French teachers I had and one of my English teachers. (...) Like, while I was in school my dad emigrated to Australia and, you know, that was a tough time for me and my family. And those (...) teachers knew and they just gave me so much support, like, and help to me. (Entrevista 1, Paula, UR12 e UR13)

Quadro 54

Influências e motivos para a escolha da profissão e identificados pelos EFP irlandeses na Entrevista 1

Subcategorias	Indicadores	BSE			PME	
		Andrea	Edgar	Paula	Maria	Xavier
Motivos para a escolha da profissão	Experiências anteriores de docência					•
	Experiências enquanto alunos		•			
	Gosto pela educação	•			•	
	Gosto pelas áreas de docência	•		•		•
	Vontade de ajudar	•				•
Influências na escolha da profissão	Familiares	•	•		•	
	Professores	•	•	•		•

Relativamente aos participantes do PME, Maria continua a afirmar que foi influenciada pela sua família, especificando, desta vez, que foi a sua mãe quem mais a influenciou, reconhecendo que ela funcionou como um modelo: “It's probably primarily been my mom. (...) when she went back to college, she went into teaching and she probably has been a large role model in that instance” (Entrevista 2, Maria, UR23). Por sua vez, Xavier, que no início do ano letivo não tinha identificado ninguém que o tivesse persuadido, admite agora que os seus professores o influenciaram: “I suppose the kind of the teachers I had a growing up (...) would have the most influence on choosing this path, especially my science teachers, that's why I did to science” (Entrevista 2, Xavier, UR23).

Quanto aos motivos que originaram a opção pela profissão docente (Quadro 54), nem todos os participantes voltam a referir os mesmos motivos que indicaram no início do ano letivo. No caso dos EFP do BSE, apenas Andrea apresenta um motivo coincidente com os apresentados anteriormente. Assim, no final do ano letivo, esta participante continua a afirmar que foi o gosto pelas áreas de docência que a motivaram a escolher a profissão, mas acrescenta que, para além disso, o gosto pela educação e a vontade de ajudar também foram fatores que contribuíram para esta seleção:

In school I was, like, always the first to help everyone else, like, with stuff. (...) I'd always been the one, like, to help people with Biology and Maths and stuff. So, I thought it would be a thing I'd be good at. I thought about doing a science degree and then doing a teaching degree. And then for a while I thought about being a primary school teacher. And that was it. Yeah. I didn't do primary school teaching, because I realized I'd miss, like, the science element of it. (Entrevista 1, Andrea, UR28 a UR30)

Sendo notório, no discurso de Paula, o seu gosto pelas áreas de docência, esta EFP afirma que sempre soube que queria ser professora: “I (...) always wanted to teach Science and Maths” (Entrevista 1, Paula, UR41). Finalmente, Edgar, que não havia identificado qualquer motivo para a opção pela profissão no início do ano letivo revela que foi a sua experiência positiva como aluno e o gosto pela escola que o motivaram a decidir ser professor: “Positive experience. Hum. I like school” (Entrevista 1, Edgar, UR29).

No caso dos EFP do PME, ambos os participantes voltam a invocar alguns motivos que já haviam mencionado anteriormente. Maria reitera que foi o jeito que sempre teve para ensinar que a levou a escolher a profissão:

I suppose I can always remember being asked questions and explaining things. Like, when my sister... I suppose an imbedding memory is teaching her Leaving Cert. Genetics and it was something that she found very, very difficult in school. And, like that too, I was able to explain it to her and then she understood it. So, I suppose even and then through my degree, like that too, when people would have problems with stuff they'd come to me and ask me to explain it to them. I suppose I found that I had a knack for it. So, I decided to explore it properly. (Entrevista 1, Maria, UR22)

Por sua vez, Xavier refere-se novamente à importância que as experiências anteriores de docência tiveram na sua decisão, dado que possibilitaram que vivenciasse a sensação de ensinar temáticas pelas quais se sente apaixonado, a que se junta o gosto por ajudar os outros:

I always really enjoyed kind of helping and sharing information. (...) But doing the PhD and teaching the undergraduate students that was really kind of the turning point. I really wanted to do it then, because I was actually teaching what I had a passion for. So, I found it very, very interesting. (Entrevista 1, Xavier, UR22 a UR24)

2.5. Evolução das percepções ao longo do ano letivo.

No BSE, apenas Edgar e Paula voltam a referir alguns dos atributos que haviam identificado como distintivos do que consideram ser um bom professor (Cf. Quadros 43 e 44). Paula, que identificou oito características na sua narrativa, apenas se refere a duas na primeira entrevista, sendo ambas coincidentes com o que havia referido no início do ano letivo. Assim, para esta EFP a capacidade de motivar os alunos e de utilizar diversos processos e estratégias de ensino e aprendizagem são competências nucleares de um bom

professor. Contudo, é importante realçar que esta participante não identificou nenhuma característica do bom professor na última entrevista. Por sua vez Edgar, no final do ano letivo identifica três características de um bom professor e no início apenas havia identificado duas. Destas, apenas uma é coincidente, permanecendo assim a visão do bom professor como um profissional que deve estar preparado para as diversas situações educativas. À semelhança de Paula, Andrea também reduz drasticamente o número de características que atribuiu a um bom professor, passando de quatro para uma, que não é coincidente com nenhuma das qualidades que havia identificado no início. No final do ano letivo, esta participante passa a considerar que é fulcral a utilização de diversos processos e estratégias de ensino e aprendizagem para se ser um bom professor.

No PME, ambos os EFP identificam o mesmo número de atributos no início e no final do ano letivo. Contudo, nem todas são coincidentes (Cf. Quadros 43 e 44). Das cinco características referidas por Maria, apenas uma se mantém no final do ano, ficando claro que esta participante continua a valorizar o estabelecimento de relações próximas com os alunos. No caso de Xavier metade das qualidades que indica no início do ano letivo mantem-se no final. Este EFP continua a valorizar as relações com os alunos e a preparação do professor.

Relativamente ao mau professor (Cf. Quadros 45 e 46), as características enunciadas pelos participantes tendem a ser o antónimo das que indicaram para um bom professor. No BSE o número de características identificadas pelos EFP não varia muito do início para o final do ano letivo. Contudo, apenas Paula volta a indicar, no final do ano letivo, que um mau professor é aquele que não estabelece relações próximas com os alunos. Nenhuma das características referidas por Andrea e Edgar é coincidente no início e no final do ano.

No caso do PME, Maria identifica menos características de um mau professor no final do ano letivo, passando de três para uma. Contudo, essa característica é coincidente com uma das que havia identificado no início do ano. Para esta participante continua a ser um mau professor aquele que possui valores e atributos pessoais incompatíveis com a profissão. Por sua vez, duas das quatro características identificadas por Xavier no final do ano letivo também são coincidentes com o que o participante já havia referido no início do ano. Uma delas refere-se à mesma questão identificada por Maria, a outra refere-se à falta de preparação deste tipo de profissional.

O facto de todos os EFP (à exceção de Andrea) se absterem de se caracterizarem como professores revela alguma falta de consciencialização sobre as suas competências

profissionais. De acordo com Korthagen (2017), esta inconsciência sobre os seus desempenhos é típica dos professores, sendo ainda mais acentuada no caso dos EFP. Desta circunstância infere-se que estes participantes necessitam de refletir mais sobre as suas identidades, pois sem se conhecerem a si mesmos não saberão como poderão procurar desenvolver-se profissionalmente para chegarem ao seu ideal de professor. Este dado comprova o que vários autores afirmam, mostrando a relevância fulcral da reflexão na FIP (Cf. Capítulo I da Parte I deste trabalho).

Em relação ao tipo de professor que os EFP gostariam de ser (Cf. Quadros 47 e 48), todos os participantes do BSE mantêm algumas das perceções que referiram no início do ano. Andrea continua a valorizar a motivação dos alunos e a promoção de valores, passando a realçar a utilização de diversos processos e estratégias de ensino e aprendizagem. Paula, à semelhança de Andrea, também continua a atribuir importância à motivação dos alunos e passa a valorizar a diversidade dos processos e estratégias de ensino e aprendizagem que são utilizados pelo professor. Para além disso, esta participante passa a atribuir relevância às relações professor-aluno. Por sua vez, a análise do discurso de Edgar permite compreender que este participante valoriza muito este tipo de relações e a preparação profissional. É importante referir que da primeira para a segunda entrevista se nota uma grande mudança no discurso de Edgar. O próprio EFP tem consciência dessa mudança, falando um pouco sobre ela na entrevista final. Este participante passa de uma perspetiva de quem já sabe tudo e é excelente, para uma perspetiva mais modesta, ponderada e consciente acerca dos seus desempenhos e do caminho que ainda tem de percorrer para se tornar um bom professor.

Ainda sobre o professor ideal, no PME, Maria não mantém a característica que identifica no início do ano letivo. A sua perceção modifica-se e esta participante passa a valorizar as relações professor-aluno. Xavier também passa a valorizar esta questão, contudo, as restantes mantêm-se. Assim, no final do ano letivo, este EFP volta a referir-se à importância da promoção de valores e à utilização de diversos processos e estratégias de ensino e aprendizagem.

Acerca das características dos alunos (Cf. Quadros 49 e 50), no BSE apenas Andrea e Edgar se voltam a referir a uma mesma característica na entrevista final, continuando a considerar que um bom aluno é aquele que se envolve no processo de ensino e aprendizagem. Estes dois participantes apenas identificam esta questão no final do ano letivo reduzindo, respetivamente, de dois para um e de quatro para um o número de qualidades identificadas para um bom aluno. Por sua vez, Paula duplica as

características que identifica, passando também a valorizar a questão do envolvimento no processo de ensino e aprendizagem. Os participantes do PME também consideram esta questão na entrevista final, a única diferença é que Xavier já a valorizava no início do ano letivo e Maria apenas a menciona no final do ano.

Relativamente a um mau aluno, todos os EFP do BSE consideram características diferentes no início e no final do ano letivo. Importa realçar que, apesar de Paula afirmar, no início do ano, que não se devem classificar os alunos em bons e maus, ela faz essa distinção quer no início, quer no final do ano letivo. No caso dos alunos do PME, ambos mantêm a referência a uma das características que haviam indicado inicialmente. Maria continua a considerar que um mau aluno é aquele que não cumpre as regras da sala de aula e Xavier afirma que este tipo de aluno não se envolve no processo de ensino e aprendizagem. As restantes questões referidas por este participante são diferentes do início para o final do ano.

É nas qualidades do supervisor que verifica uma maior estabilidade e concordância de percepções (Cf. Quadros 51 e 52). A maior parte dos atributos identificados pelos EFP do BSE no início mantêm-se no final do ano letivo e todos concordam que o supervisor deve ser um facilitador da aprendizagem. No caso dos participantes do PME, Xavier mantém duas das quatro características que referiu no início do ano letivo, também percecionando o supervisor desta forma e considerando que deve demonstrar atitudes profissionais. Maria não tece quaisquer considerações sobre o supervisor no final do ano letivo, pelo que não é possível estabelecer uma comparação. Apesar de a diferença não ser muito significativa, as percepções dos EFP do BSE sobre o supervisor mantêm-se mais estáveis ao longo do ano do que as dos seus colegas do PME. Esta discrepância pode-se dever ao facto de os participantes do BSE estarem no 4º ano, tendo terminado os seus módulos de prática, no âmbito dos quais mudaram anualmente de supervisores, e os EFP do PME estarem no primeiro ano, tendo tido apenas contacto com um conjunto mais reduzido de supervisores. Desta forma, estes últimos tiveram menos experiência a lidar com diferentes supervisores em relação aos seus colegas do BSE.

Não se verifica uma maior coincidência das características identificadas pelos EFP do mesmo programa de FIP, pelo que se depreende que as identidades profissionais destes participantes dependem mais das suas identidades pessoais e das experiências profissionais que tiveram no decurso da prática, do que da influência que as restantes componentes de formação exercem na sua preparação. Este facto confirma a importância

nuclear que é atribuída por inúmeros autores à prática na FIP (Cf. Capítulo I do Enquadramento Teórico e Normativo).

Tal como o esperado, muitas das influências e motivos invocados pelos EFP irlandeses para a escolha da profissão (Cf. Quadros 53 e 54) mantêm-se do início para o final do ano letivo. Considera-se que todas influências e motivações referidas, quer no início, quer no final do ano letivo, tenham determinado a opção pela profissão. Presume-se, no entanto, que em momentos diferentes os participantes poderão ter valorizado questões diferentes, o que justifica as discrepâncias que ocorrem. Todos os EFP se referem à influência de socialização, quer seja pela influência de professores e/ou familiares ou a partir das suas experiências enquanto alunos ou docentes (Cf. Tang et al., 2014). Relativamente ao tipo de motivações que determinaram a escolha da profissão, Andrea do BSE e Maria e Xavier do PME identificaram motivações altruístas. Para além destas, estes participantes e Paula do BSE invocam motivações intrínsecas. Edgar não se refere a nenhum deste tipo de motivações, mas, tal como os colegas, também não se refere a motivações extrínsecas. Assim, de acordo com Chong e Low (2009), estes participantes têm perceções bastante positivas sobre a profissão. Estas estão bem patentes nos seus discursos. Importa ainda referir que o percurso profissional e os discursos de Maria e Xavier mostram que a opção pela docência foi realizada mais tardiamente, e também por isso ingressaram no PME. Esta escolha é caracterizada por Nascimento (2007) como sendo uma seleção de recurso. No caso dos participantes do BSE, a sua opção é claramente intencional.

3. Comparação das Perceções dos Estudantes Futuros Professores Portugueses e Irlandeses

Da análise efetuada surge um elevado grau de concordância por parte dos EFP de ambos os países sobre uma das características que caracteriza um bom professor: todos consideram que este deve ser um profissional preparado para as diversas situações educativas. Esta característica insere-se no domínio cognitivo (isto é, refere-se a competências profissionais). Esta análise contraria as conclusões do estudo de Fajet et al. (2005), que afirma que as características de um bom professor que são mais referidas e valorizadas pelos EFP são aquelas que se situam no domínio afetivo (isto é, dizem respeito a características pessoais, atitudes e/ou comportamentos diretamente relacionados com os alunos). Importa, contudo, referir que os EFP irlandeses identificam mais características do domínio afetivo do que os portugueses. De um modo geral, as

características identificadas pela maioria dos EFP (portugueses e irlandeses) revelam que estes participantes percecionam o professor como um especialista didático, tal como é caracterizado por Zeichner e Liston (2014) e Zeichner e Nimande (2008).

Há também um consenso generalizado relativamente a uma das características do supervisor ideal. Neste caso, os participantes concordam que este profissional deve facilitar a aprendizagem dos EFP. De notar que todos os participantes irlandeses consideram que um mau professor é aquele profissional cujos valores e atributos são incompatíveis com a profissão, isto é, cuja personalidade não é adequada ao desempenho da profissão. Há apenas um EFP português – Rodrigo (MEFQ) – que se refere a esta característica. Esta perspetiva remete para uma visão da profissão como algo inato. No entanto, ao contrário dos participantes irlandeses, Rodrigo modifica esta perspetiva ao longo do ano letivo e admite, na entrevista final, que compreendeu que se pode aprender a ser professor.

Merece ainda destaque o facto de apenas os participantes portugueses referirem que gostariam de ser professores que apostam num percurso de desenvolvimento profissional, não havendo nenhum dos EFP irlandeses a referir esta qualidade. Contudo, quase todos os participantes irlandeses afirmam que gostariam de ser profissionais que promovem valores, mas não há nenhum EFP português a identificar este atributo. De todos os EFP que participaram nesta investigação, Andrea (BSE) é a única que expressa claramente o aumento da sua consciência acerca dos papéis profissionais do professor. Apesar de esta ser a única participante que conscientemente considera este facto como consequência da sua experiência na PES, os discursos dos restantes EFP mostram de forma subjacente a importância deste contacto, o que está de acordo com o que vários autores têm vindo a referir (tal como foi explicitado no Capítulo I do Enquadramento Teórico e Normativo). Para além disso, estes resultados confirmam os do estudo de Martinez-de-la-Hidalga e Villardon-Gallego (2016), que concluem que a mudança mais frequente na identidade profissional dos EFP se relaciona com a imagem que eles têm acerca da profissão, nomeadamente no que se refere aos papéis e funções que os professores têm de desempenhar. Por sua vez, Alsup (2013), Beauchamp e Thomas (2010) e Conway (2001) referem-se à importância das reflexões sobre o futuro como formas de conhecer concepções sobre o professor ideal e antecipar ações futuras. As reflexões sobre o professor que os EFP gostariam de ser aliadas às suas perceções sobre os seus desempenhos presentes permitem compreender a sua identidade profissional. Os resultados mostram que os EFP tomaram consciência daquele que é (ou deve ser) o perfil

profissional de um professor, destacando as características que mais valorizam. Apesar de a maior parte dos EFP privilegiarem a dimensão afetiva da profissão (isto é, as relações professor-aluno), os discursos destes EFP não revelam uma desvalorização do conhecimento profissional, ao contrário do que foi sugerido por Fajet et al. (2015).

Não se verifica um elevado grau de concordância para nenhum dos atributos dos alunos. Embora existam muitas características que são referidas por vários EFP não há nenhuma que se destaque. Todavia, verifica-se que há uma diferença clara entre as perceções de aluno dos EFP portugueses e irlandeses. Por um lado, a maior parte dos participantes portugueses admite, pelo menos no final do ano, que prefere não distinguir ou classificar os alunos em bons e maus. Por outro lado, os participantes irlandeses fazem sempre a distinção entre os dois tipos de aluno. No caso dos EFP portugueses verifica-se que há uma reconceptualização das suas perceções sobre o aluno, isto é, há uma transformação das suas identidades profissionais. Importa ainda referir que a maior parte dos EFP (portugueses e irlandeses) consideram que os supervisores devem ser facilitadores das suas aprendizagens. Esta perceção está de acordo com a perspetiva de Alarcão e Tavares (2010).

Como foi referido por H. Oliveira (2004b), as imagens e crenças pessoais sobre o ensino e a profissão determinam o Eu profissional. Neste sentido, as características que os EFP associaram aos professores e aos alunos exprimem a sua identidade profissional. Presume-se que as mudanças de perceção dos EFP relativamente às características dos professores e dos alunos se relacionem com os ambientes escolares onde realizaram a prática e com as experiências que os próprios tiveram como docentes, que os terão tornado mais conscientes dos papéis profissionais do professor. Por esse motivo, estas experiências poderão ter contribuído para uma maior valorização de alguns aspetos em detrimento de outros. Acredita-se que as características que foram referidas, quer no início, quer no final do ano letivo, pelos mesmos EFP serão aquelas que estes consideram como nucleares ao bom desempenho da profissão. No caso específico das características relacionadas com o tipo de professor que gostariam de ser, considera-se que as disparidades de perceção se podem relacionar com o facto de os participantes considerarem ter já desenvolvido algumas das qualidades que identificaram no início do ano letivo ou, simplesmente, por terem passado a desvalorizar esses atributos. Neste sentido, as novas questões que surgem no final do ano e que são indicadas pelos participantes podem ser o resultado da análise das suas dificuldades e das competências que pensam ainda ser necessário desenvolverem. Estes resultados comprovam o que já

foi referido por outros autores (e.g., Izadinia, 2013; Martinez-de-la-Hidalga & Villardon-Gallego, 2016; Timoštšuk & Ugaste, 2012), dado que mostram que a experiência origina alterações na imagem que os EFP têm da profissão, o que, por sua vez, determina a constituição de uma identidade profissional que é, simultaneamente, pessoal e coletiva.

Alguns dos EFP portugueses e irlandeses referiram-se, no início do ano letivo, a características pessoais para caracterizar o supervisor ideal. Todavia, verifica-se que no final do ano letivo todos os participantes apenas enunciam características profissionais. De notar que para todos os participantes que identificaram características pessoais (Sofia, Rodrigo e Xavier), o ano em que decorreu a recolha de dados foi o ano em que foram supervisionados pela primeira vez. Assim, a partir do contacto efetivo com os supervisores durante o ano letivo, estes participantes terão provavelmente ajustado as suas imagens e representações. Apesar de não se terem referido a esse tipo de características, os restantes EFP portugueses (Adriana e Daniel) também foram supervisionados pela primeira vez nesse ano letivo. Talvez por isso, seja nos participantes portugueses que se encontra uma maior discrepância de características do início para o final do ano. Apesar de esse também ser o caso de Maria e Xavier (PME), muitos dos atributos referidos por estes participantes mantêm-se no final do ano. Isto pode suceder pelo facto de os seus ideais terem sido correspondidos. No caso dos EFP irlandeses do BSE não é de estranhar que as suas percepções sejam idênticas no final do ano, dado que aquele já era o seu quarto ano de formação e já tinham contactado com supervisores nos anos anteriores. Considera-se, assim, de acordo com os discursos dos participantes, que as características que foram enfatizadas pelos EFP no final do ano letivo serão o resultado das relações que estes estabeleceram com os seus supervisores. Neste sentido, infere-se que os participantes se referem aos atributos que consideraram mais importantes, quer pela sua presença ou ausência nos respetivos supervisores.

Ainda acerca das disparidades relativas ao número de características dos vários atores educativos que foram identificadas pelos EFP no início e no final do ano letivo, presume-se que estas também estejam relacionadas com as características individuais de cada um. Alguns indivíduos preferem falar, outros escrever. Este facto pode justificar aquelas diferenças. Por um lado, quando há referência a um maior número de características nas narrativas escritas isso pode dever-se a uma reflexão mais aprofundada sobre um determinado tópico, conseguida por terem tido mais tempo para estruturar o seu pensamento. Por outro lado, quando essa referência predomina nas entrevistas, pode estar

associada ao facto de a investigadora ter formulado questões facilitadoras que poderão ter ajudado os entrevistados a pensar sobre os temas abordados.

Recuperando perspectiva de Izadinia (2013) e a definição de identidade em que se baseia este estudo, verifica-se que a análise das perceções que os EFP têm de si próprios, que estão espelhadas nas suas narrativas, revelam a sua identidade profissional. Por sua vez, é esta identidade que permite, de acordo com Sachs (2005) e Stenberg et al. (2014), enquadrar os seus ideais profissionais. Estes resultados apontam, tal como é sublinhado por vários autores (e.g., Chong, 2011; Galvão & Reis, 2002), para a importância da experiências em contexto profissional, dado que estas permitem o confronto das expectativas, representações ou conceções prévias dos EFP, a atualização das mesmas e a consequente (re)construção da sua identidade profissional.

CAPÍTULO III

PERCEÇÕES SOBRE OBSERVAÇÕES DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM PORTUGAL: OLHARES EXTERNOS E INTERPRETAÇÕES DOS ESTUDANTES FUTUROS PROFESSORES

Assumindo-se, neste trabalho, a prática de ensino supervisionada como nuclear, este capítulo centra-se nas perceções da investigadora e dos participantes portugueses sobre as intervenções que foram observadas. As perceções da investigadora foram complementadas pelas conversas informais que manteve com os participantes e pelas questões que lhes colocou na entrevista final. Tal como já foi referido no Capítulo anterior, o MEBG e o MEFQ são muito semelhantes relativamente à sua estrutura e conteúdos na área de prática profissional (PP), pelo que não houve preocupação em estar sempre a distinguir entre um e outro. Contudo, contrariamente ao que foi feito anteriormente, por uma questão de facilidade de compreensão e leitura, optou-se pela análise das perceções sobre a prática de cada um dos participantes, e só no final se estabelecem as devidas articulações. Importa referir que, na legenda das figuras que serão apresentadas ao longo deste capítulo, os números associados às diferentes cores das barras dos gráficos correspondem ao número da observação realizada. Para se compreenderem os resultados de uma forma mais contextualizada, inicia-se a caracterização da prática de cada um dos referidos EFP com a identificação do tipo de aula lecionada em cada uma das observações.

1. De Aluna a Professora: A Prática de Sofia

A primeira observação das intervenções de Sofia ocorreu na primeira aula da implementação da unidade didática que esta participante construiu e lecionou no âmbito da IPP IV. Esta aula caracterizou-se por ser uma introdução a essa mesma unidade e decorreu em sistema de turnos. Por sua vez, nas Observações 2, 3, 4, 6 e 8, a investigadora assistiu a aulas teórico-práticas. A Observação 5 correspondeu a uma aula prática, que ocorreu em sistema de turnos e a Observação 7 coincidiu com um momento de avaliação sumativa prática, que se iniciou com um momento de revisão.

1.1. Privilegiando relações Ciência-Tecnologia-Sociedade: Observações das intervenções de Sofia.

Na Figura 29 estão representadas as interações dos atores educativos que foram registadas nas observações efetuadas. A análise da figura revela que na sétima observação não se registaram quaisquer interações. Este facto justifica-se devido ao cariz avaliativo da aula em questão. A figura mostra ainda que, ao longo das aulas de Sofia, Vera sentiu necessidade de fazer algumas intervenções. Estas eram normalmente para clarificar, aprofundar, relacionar ou reforçar algo que Sofia tinha explicado. Por exemplo: “Pontualmente, Vera clarifica algumas coisas e faz analogia entre a deposição de sedimentos e o chocolate do leite” (Notas de Campo, IPP IV, Sofia, Observação 4, UR76). Nas primeiras três observações, que corresponderam às primeiras três aulas da unidade didática e que consistiram maioritariamente na revisão de conceitos que já haviam sido lecionados em anos anteriores, Vera não fez muitas intervenções. Contudo, na intervenção correspondente à Observação 4, Vera interrompe 12 vezes a aula, oito das quais para complementar as explicações de Sofia e quatro para enfatizar a importância de um determinado conceito. Esta foi nitidamente a aula em que Vera interveio mais vezes, provavelmente devido, por um lado, à complexidade dos conteúdos abordados e à necessidade de garantir que os alunos, que iriam ter de realizar um Exame Nacional no final do ano, compreendiam esses mesmos conteúdos e, por outro, talvez por ter sentido que Sofia estava menos segura na explicação de alguns desses conteúdos. Nas aulas correspondentes às Observações 5, 6 e 8, as intervenções de Vera diminuíram substancialmente, nunca tendo sido mais do que quatro.

Apesar de apenas existir uma unidade de registo relacionada com a disponibilidade de Sofia para auxiliar a aprendizagem, é importante referir que a leitura global das Notas de Campo mostra claramente que esta participante esteve sempre

disponível para auxiliar os alunos nas suas aprendizagens, quer no sentido de esclarecer as suas dúvidas, quer no sentido de lhes colocar questões facilitadoras, como será demonstrado mais à frente. O registo único deste tipo de interação está relacionado com a forma de descrição das situações educativas observadas e com as opções metodológicas tomadas pela investigadora, nomeadamente no que se refere à divisão e classificação das diversas unidades de registo decorrentes de cada observação.

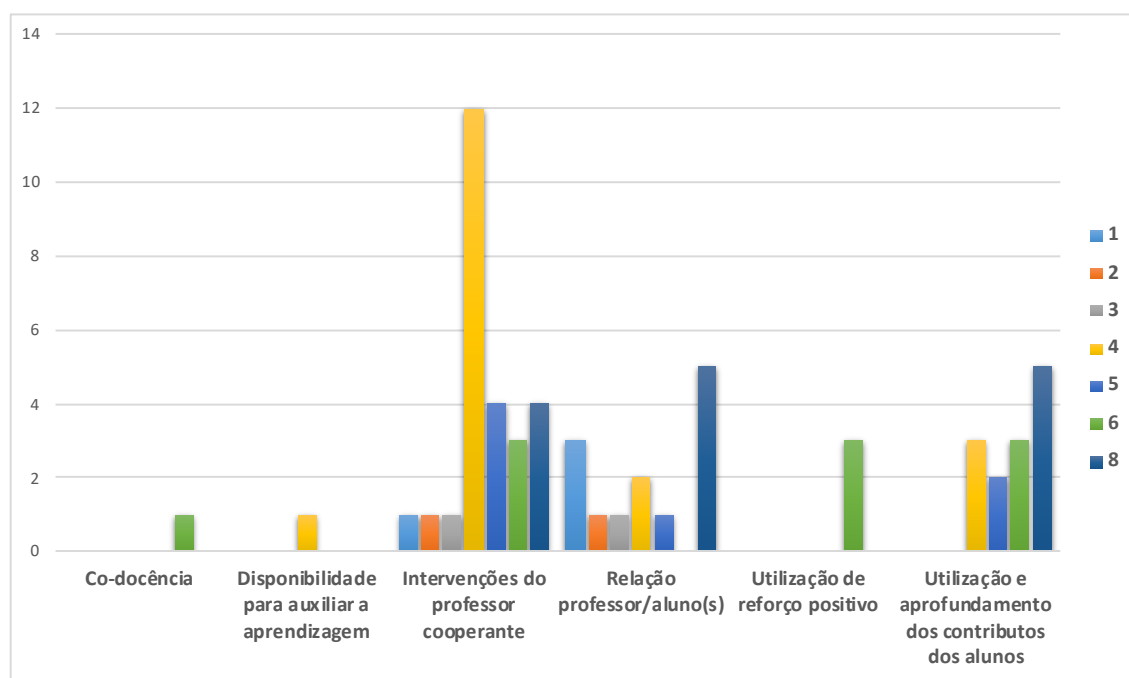


Figura 29: Ocorrência de situações que expressaram questões relacionadas com a Interação dos Atores Educativos nas oito intervenções de Sofia que foram observadas.

Apenas numa das aulas observadas (Observação 6) foi presenciado um momento de co-docência, em que Vera se dirige a um grupo e esclarece dúvidas às alunas que a chamaram. Importa enfatizar que foram as alunas que tomaram a iniciativa de chamar Vera, não foi Vera que decidiu ir monitorizar o trabalho que estava a ser realizado pelos alunos. Este é um indicador de que, provavelmente, Vera procurou dar espaço a Sofia para que esta se sentisse inteiramente responsável pela turma durante as suas intervenções.

Também foi apenas na aula da sexta observação que Sofia utilizou reforço positivo na interação com os alunos, procurando estimular um determinado aluno a continuar a sua participação. Neste caso, o facto de apenas existirem três registos de reforço positivo nesta observação não significa necessariamente a ausência de feedback nesta e noutras aulas, como será discutido mais à frente. Contudo, Sofia utilizou apenas este método de reforço positivo nesta aula, provavelmente porque foi nesta aula que sentiu

essa necessidade. É necessário ainda considerar que, em alguma outra situação, Sofia possa ter dado algum reforço positivo que não tenha sido registado pela investigadora, nomeadamente nos momentos em que deu apoio ao trabalho prático realizado em grupo, dado que nem sempre a investigadora conseguiu ouvir tudo o que era dito por Sofia, especialmente quando a localização dos grupo era mais distante do local onde a observadora se encontrava. Relativamente à utilização e aprofundamento dos contributos dos alunos, o gráfico da Figura 29 mostra que esta ocorre apenas a partir da quarta observação (quarta intervenção de Sofia), havendo uma tendência crescente da mesma.

Desde a primeira observação que há registo de situações que revelam o tipo de relação que se estabeleceu entre Sofia e os alunos. Estes registos mostram que esta participante manteve uma relação próxima com os seus alunos, procurando chamá-los pelo nome e brincando frequentemente com eles: “Muitas vezes (...) Sofia aproveita para brincar com os alunos” (Notas de Campo, IPP IV, Sofia, Observação 5, UR50). Esta estratégia era também utilizada para chamar os alunos à atenção quando estavam distraídos. Notou-se que esta estratégia funcionou bem com aqueles alunos, permitindo criar um ambiente descontraído, mas propício à aprendizagem.

A Figura 30 expressa as estratégias de gestão de sala de aula utilizadas por Sofia durante as intervenções observadas. A análise desta figura mostra que em todas as aulas há um momento dedicado ao sumário. A leitura das notas de campo (Cf. Anexo 49) permite compreender que este momento era sempre no início da aula, o que tornava o sumário numa espécie de momento introdutório ao que iria ser feito nessa mesma aula. As notas de campo demonstram ainda que, no início de algumas das aulas (Observações 2, 6 e 8), “Sofia pede várias vezes aos alunos para acalmarem” (Notas de Campo, IPP IV, Sofia, Observação 2, UR03). Esta agitação dos alunos e o facto de algumas das observações corresponderem a aulas que ocorreram no primeiro tempo da manhã justificam a ocorrência de mais do que uma repetição do sumário em algumas das aulas lecionadas por esta EFP (nomeadamente nas Observações 6, 7 e 8).

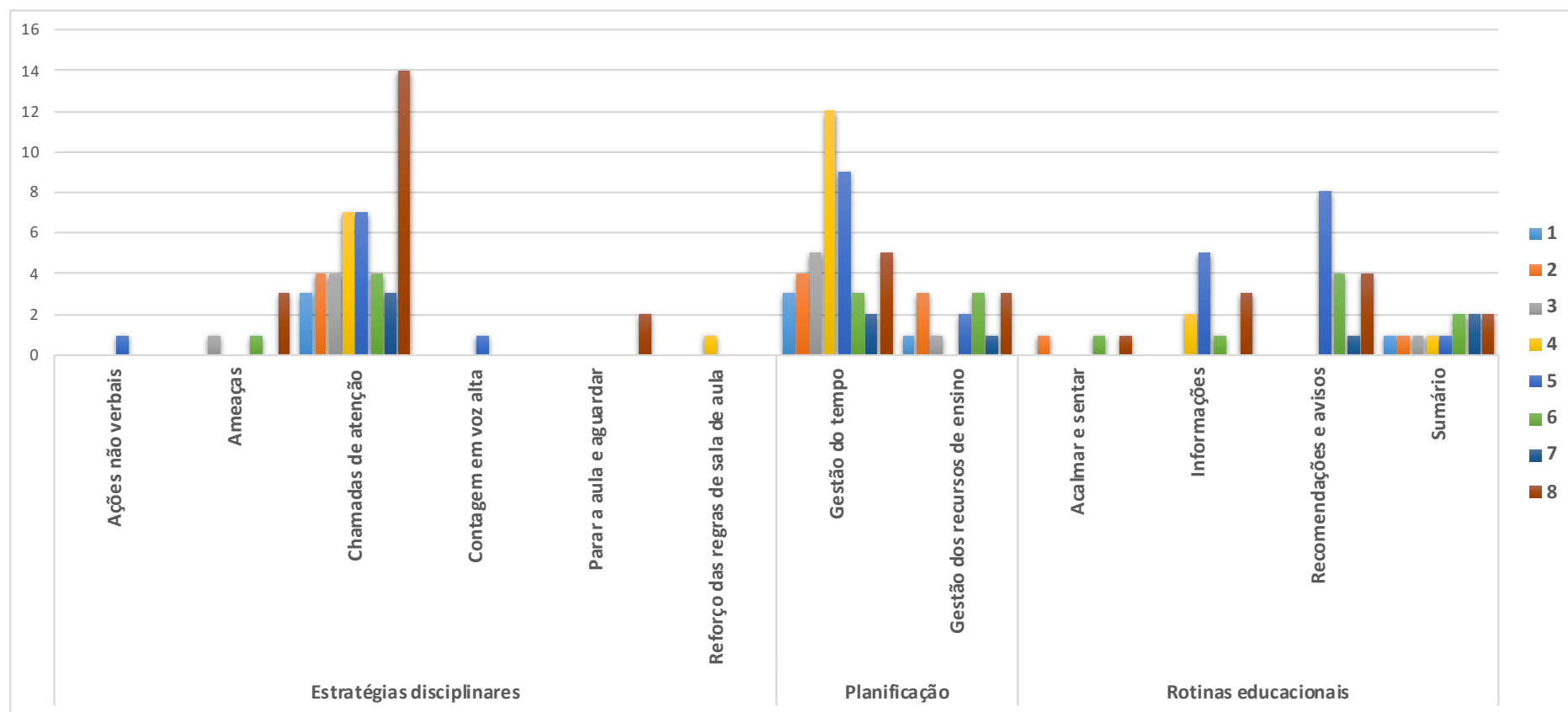


Figura 30: Ocorrência de situações que expressaram questões relacionadas com a Gestão de Sala de Aula nas oito intervenções de Sofia que foram observadas.

Ainda sobre as rotinas educacionais, nas intervenções correspondentes às Observações 4, 5, 6 e 8, Sofia informa os alunos sobre: (a) atividades que irão ser realizadas em aulas seguintes; (b) procedimentos e prazos de entrega de trabalhos de grupo; e (c) atividades de divulgação científica realizadas em museus, que estão diretamente relacionadas com as temáticas abordadas nas aulas. No decurso das aulas relativas às Observações 5 a 8, esta participante também expressa recomendações e avisos dirigidos aos alunos relacionados com: (a) a gestão do tempo para a realização de uma determinada tarefa; (b) a limpeza e arrumação da sala de aula; (c) o funcionamento e a realização de atividades práticas; (d) as regras de laboratório; (e) a importância de determinados conteúdos e as relações que os alunos deverão ser capazes de estabelecer; e (f) a avaliação.

Em todas as intervenções observadas, Sofia revela alguma preocupação em cumprir a planificação, quer relativamente à gestão do tempo, quer relativamente a gestão dos recursos de ensino. No que à primeira diz respeito, estes cuidados são perceptíveis no decurso das aulas quando a participante: (a) decide avançar para a explicação seguinte; e (b) avisa os alunos sobre o tempo que têm para fazer e/ou terminar uma determinada tarefa. Disto são exemplo, respetivamente, as seguintes unidades de registo: (a) “Sofia prossegue com a explicação da matéria, avançando para a paraconformidade” (Notas de Campo, IPP IV, Sofia, Observação 4, UR28); e (b) “Depois, dirige-se à turma, e avisa os alunos que têm 15 minutos para terminarem a tarefa” (Notas de Campo, IPP IV, Sofia, Observação 5, UR52). Em relação à gestão dos recursos de ensino, as Notas de Campo das primeiras aulas observadas espelham as dificuldades que esta participante apresenta neste processo:

Sente-se aqui um pouco a in experiência de Sofia. Quando tem de controlar muita coisa ao mesmo tempo nota-se que, por vezes, deixa de ser capaz ou simplesmente se esquece de controlar algumas variáveis. Isso foi verdade quando utilizou uma apresentação de diapositivos para mostrar o aspeto do OneNote e não apagou a luz; e no final quando não voltou a acender a luz. Foi Vera que tomou essas decisões. (Notas de Campo, IPP IV, Sofia, Observação 1, UR17)

Contudo, estas dificuldades vão-se diluindo ao longo do tempo e Sofia passa a demonstrar uma boa capacidade de gestão dos recursos de ensino, fazendo a mesma de forma fluida durante o normal decurso das aulas.

A Figura 30 também mostra que as estratégias disciplinares mais utilizadas por Sofia são as chamadas de atenção que, com maior ou menor frequência, são utilizadas em todas as intervenções observadas. Apenas duas vezes, em aulas distintas, são utilizadas

ameaças como medida disciplinar. Outras das estratégias raramente utilizadas por Sofia incluem: (a) ações não verbais, tais como permanecer junto dos elementos perturbadores durante algum tempo; (b) contar até três em voz alta quando os alunos estão muito agitados; (c) reforçar as regras de sala de aula, procurando estimular a participação dos alunos; e (d) parar de falar e aguardar em silêncio que os alunos sosseguem.

Uma análise mais macro das subcategorias relacionadas com a *Clareza na aula* revela que Sofia se preocupa com este aspeto ao longo de todas as intervenções (Cf. Figura 31). Desvaloriza-se a quase inexistência de registos desta natureza na Observação 7 devido ao carácter avaliativo formal desta aula. A confrontação das Figuras 31 e 32 mostra que a explicitação de conteúdos é uma das estratégias de ensino e aprendizagem mais utilizadas por Sofia ao longo das suas intervenções (com aproximadamente 60% das unidades de registo da subcategoria). Em alguns momentos, estas explicações assumem um carácter mais expositivo. Por exemplo: “Sofia prossegue imediatamente com a explicação, mantendo o registo expositivo” (Notas de Campo, IPP IV, Sofia, Observação 8, UR53). Apesar disso, como será aprofundado mais à frente, mesmo nestes momentos há uma preocupação em manter os alunos envolvidos na aula a partir da utilização de diferentes estratégias. Nas Observações 3, 4, 5 e 8, esta participante demonstra também alguma preocupação com a ênfase de ideias (aproximadamente 16% das unidades de registo da subcategoria). O gráfico da Figura 32 mostra ainda as restantes estratégias utilizadas por Sofia, revelando que estas são menos frequentes, nomeadamente: (a) o recurso ao feedback (cujas 5 unidades de registo se distribuem pelas Observações 5 e 6, verificando-se um aumento do número de unidades de uma para outra); (b) a ancoragem de conceitos (com 4 unidades de registo, distribuídas pelas Observações 1, 4 e 8); (c) a utilização da etimologia das palavras (com três unidades de registo, distribuídas pelas Observações 2 e 4; e (d) a utilização de exemplos e demonstrações (com apenas uma unidade de registo na Observação 2). De notar que a estratégia (b) tem um menor número de unidades de registo relativamente à estratégia (a), mas a primeira está distribuída um maior número de observações (embora a diferença não seja muito significativa).

Devido ao carácter mais prático e, por isso, mais centrado no trabalho em grupo, da aula correspondente à Observação 5, nota-se que nesta intervenção o número de unidades de registo relacionadas com a explicação de conteúdos decresce substancialmente. Esta procura de clareza na aula explicitação dos conteúdos programáticos está bem patente nas notas de campo, por exemplo: (a) “Sofia assume que se enganou na aula anterior na explicação de um conceito e corrige-o, explicando-o

novamente (explicita que diques e soleiras são diferentes tipos de filões)” (Notas de Campo, IPP IV, Sofia, Observação 3, UR41); (b) “Sofia volta atrás e explica novamente o que tinha acabado de ser explicado” (Notas de Campo, IPP IV, Sofia, Observação 4, UR75).

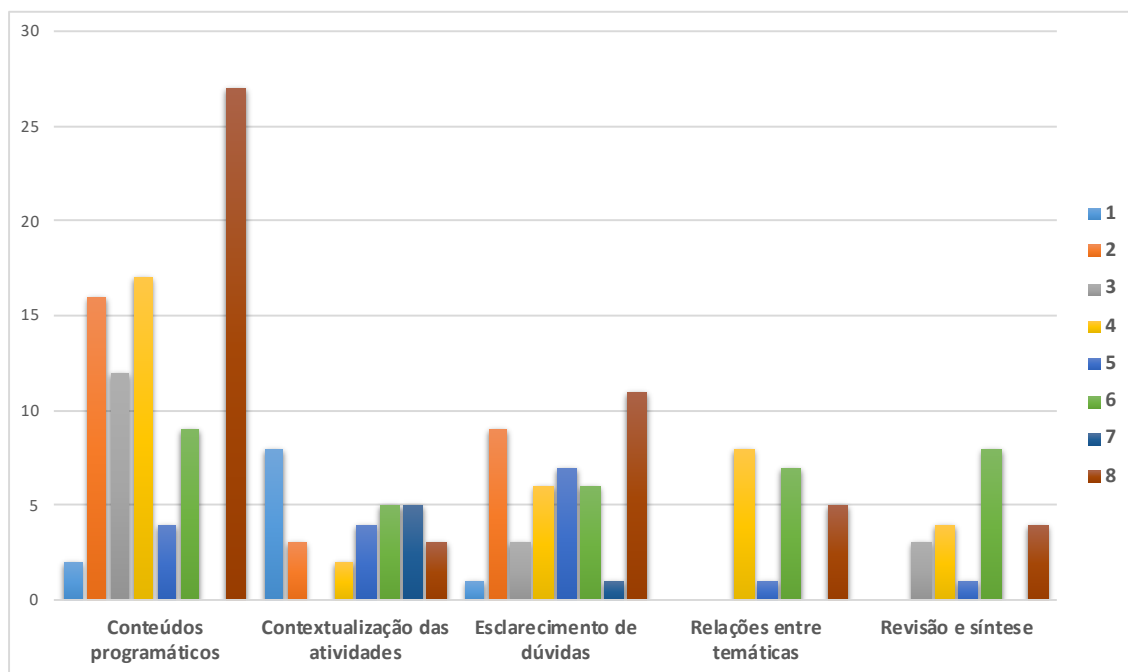


Figura 31: Análise macro das subcategorias relacionadas com a Clareza na aula nas oito intervenções de Sofia que foram observadas.

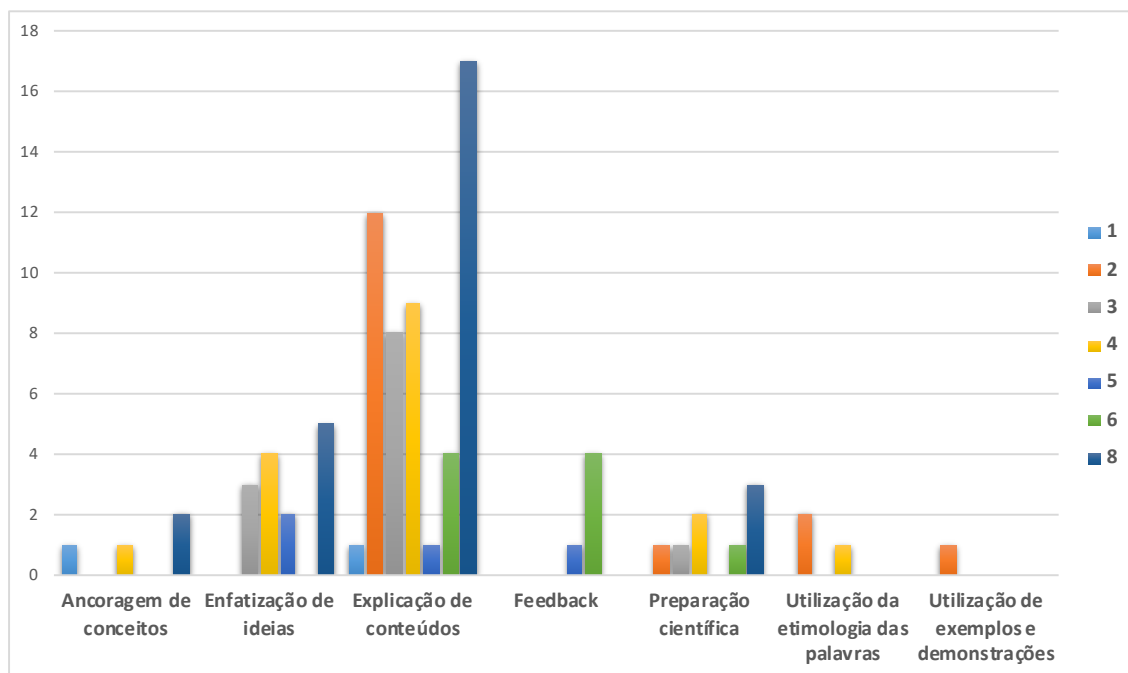


Figura 32: Estratégias utilizadas por Sofia para garantir a clareza dos conteúdos programáticos nas oito intervenções que foram observadas.

Como se pode observar no gráfico da Figura 32, em mais de metade das intervenções observadas existem unidades de registo relacionadas com a preparação científica de Sofia. Nas aulas correspondentes às Observações 2, 4 e 8 existem registos que se referem a alguma insegurança científica por parte da EFP. Por exemplo: (a) “Sofia tenta esclarecer os alunos, mas ela própria acaba por ficar com dúvidas, pelo que vem colocar uma questão à observadora relativa a conhecimento científico do domínio da Geologia. De seguida vai falar com Vera” (Notas de Campo, IPP IV, Sofia, Observação 2, UR53); e (b) “Nota-se que Sofia estava insegura com a resposta, tendo usado um discurso incongruente, acabando por não ter respondido de forma cientificamente correta” (Notas de Campo, IPP IV, Sofia, Observação 8, UR101). A evidência (a) revela que quando a participante teve dúvidas preocupou-se em esclarecê-las, quer com a sua supervisora cooperante, quer com a própria investigadora. Para além disso, na Observação 4, registaram-se dois momentos em que Sofia admite claramente perante os alunos que não sabe explicar determinado conceito. Por exemplo: “Sofia avança para as variações eustáticas e assume que não sabe explicar as suas diferenças” (Notas de Campo, IPP IV, Sofia, Observação 4, UR92). Estes registos de insegurança e falta de preparação científica correspondem a metade do total identificado pela observadora. Os restantes registos (pertencentes às Observações 3, 6 e 8) dizem respeito a momentos em que Sofia demonstra preparação científica, tais como: “Quando responde à questão de aprofundamento colocada por A10, Sofia mostra segurança e preparação científica” (Notas de Campo, IPP IV, Sofia, Observação 6, UR50).

A Figura 31 mostra também que foi na aula correspondente à primeira observação que Sofia demonstrou uma maior preocupação com a contextualização das atividades e conteúdos. Este resultado não é surpreendente dado que esta foi a primeira aula da unidade didática lecionada pela participante. Nas restantes observações, excetuando na terceira observação, verifica-se que Sofia se preocupa em fazer esta contextualização. Na Figura 33 estão identificadas as restantes formas de contextualização utilizadas por esta participante. Verifica-se que estas se prendem com a apresentação de temas que irão ser abordados, com introdução de atividades práticas e com a explicitação do funcionamento das aulas (em curso ou seguintes). Como já foi referido anteriormente, Sofia utiliza, por vezes, o sumário como forma de contextualização.

Sendo uma estratégia utilizada mais ou menos vezes, consoante as necessidades dos alunos, verifica-se que em todas as aulas desta EFP existem momentos dedicados ao esclarecimento de dúvidas dos alunos (Cf. Figura 31), havendo um maior predomínio dos

mesmos nas aulas que correspondem às Observações 2 e 8. Como mostra a Figura 34, estes modos de esclarecimento de dúvidas relacionam-se com o aprofundamento e a clarificação de conteúdos e conceitos teóricos e com o esclarecimento de questões que decorrem do trabalho prático. Este gráfico revela que nas aulas correspondentes às Observações 2 e 5 predominam os momentos de trabalho prático. Para além disso, a análise daquele gráfico indica que em todas as aulas observadas há sempre pelo menos um momento de clarificação de conteúdos e em mais de metade das intervenções existiram situações que envolveram o aprofundamento das temáticas que estão a ser trabalhadas. Estas situações surgiram a partir de questões que são formuladas pelos próprios alunos. Por exemplo: “A2 coloca uma questão, perguntando o que aconteceria se a rocha superior não fosse impermeável. Sofia responde” (Notas de Campo, IPP IV, Sofia, Observação 8, UR100). Das 15 unidades de registo codificadas com este indicador, apenas duas revelam situações em que Sofia não responde de imediato às questões formuladas pelos alunos: (a) “Um aluno coloca uma questão de aprofundamento relativa ao esquema que está projetado e Sofia assume que não lhe sabe responder” (Notas de Campo, IPP IV, Sofia, Observação 3, UR50); (b) “Há uma aluna que coloca uma dúvida, perguntando a Sofia o que é um anticlinal (termo que consta na imagem que está projetada). Sofia explica que irão falar sobre isso mais à frente” (Notas de Campo, IPP IV, Sofia, Observação 8, UR108).

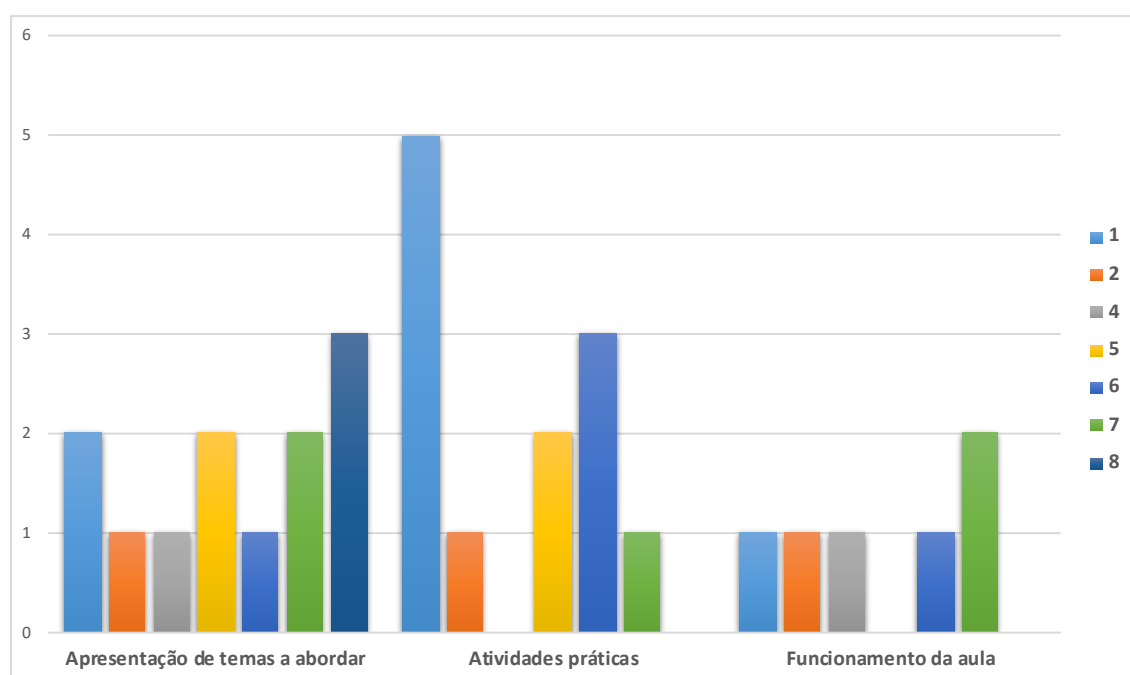


Figura 33: Estratégias de contextualização de atividades utilizadas por Sofia nas oito intervenções que foram observadas.

Em algumas das intervenções nota-se que esta participante se preocupa em estabelecer relações entre temáticas, nomeadamente nas aulas correspondentes às Observações 4, 5, 6 e 8 (Cf. Figura 31). A análise mais pormenorizada do tipo de relações que são estabelecidas por esta EFP está representado na Figura 35. Esta figura mostra que nas aulas correspondentes às Observações 4, 6 e 8 existem vários momentos em que Sofia procura estabelecer relações entre os conteúdos programáticos. Disto são exemplo as seguintes unidades de registo: (a) “Sofia relaciona as transgressões e regressões com a reconstituição de paleoambientes.” (Notas de Campo, IPP IV, Sofia, Observação 4, UR88); e (b) “Nesta altura, Sofia relaciona os conteúdos que estão a ser abordados com a Biologia e com as teorias de Darwin, reforçando a ideia de que está tudo ligado e que a Geologia não ocorre separada da Biologia” (Notas de Campo, IPP IV, Sofia, Observação 6, UR54).

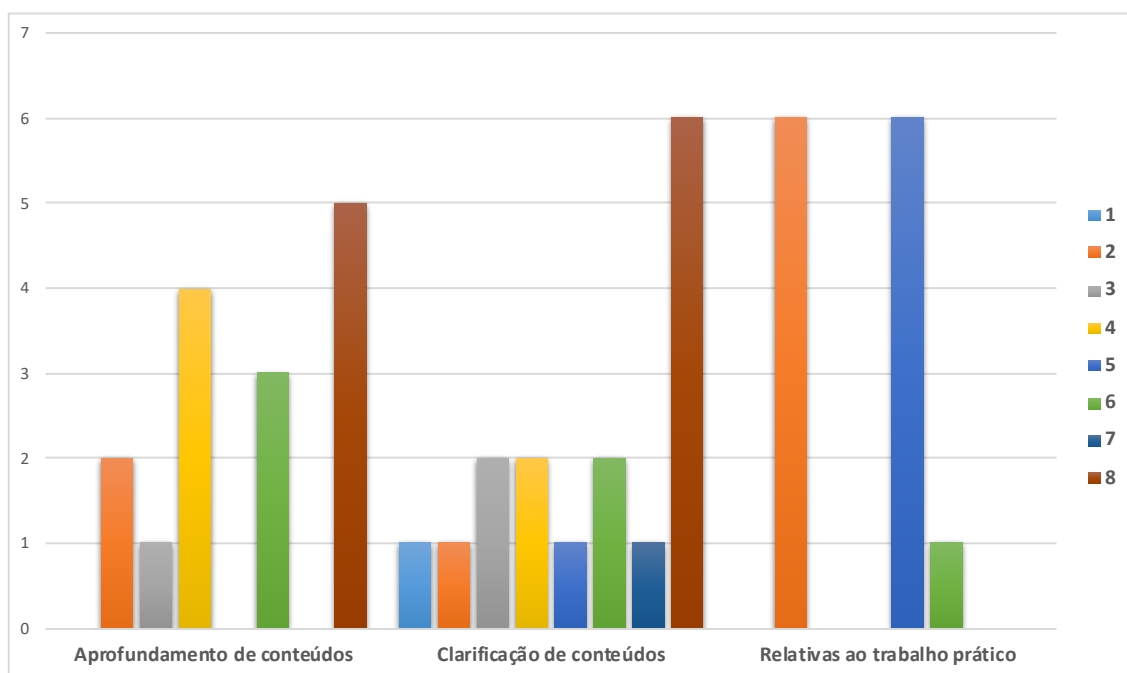


Figura 34: Modos de esclarecimento de dúvidas utilizados por Sofia nas oito intervenções que foram observadas.

Ainda sobre as relações entre temáticas, verifica-se que Sofia se preocupa em estabelecer relações CTS em pelo menos duas das suas intervenções (Observações 4 e 6). Na aula correspondente à Observação 4, esta participante aproveita uma notícia dada pelos media para estabelecer este tipo de relações e promover a interdisciplinaridade com a Física: “[Sofia] pergunta aos alunos quem viu as notícias na véspera e fala sobre a notícia da descoberta de ondas gravitacionais” (Notas de Campo, IPP IV, Sofia,

Observação 4, UR11 e UR12). Na Observação 8 há ainda o registo da utilização e explicitação de controvérsias científicas no decurso da exploração dos conteúdos programáticos. Sofia começa por formular uma questão à turma, promovendo um pequeno debate sobre o facto de o petróleo ser ou não considerado uma rocha. Depois de ouvir as opiniões dos alunos, “Sofia explica, dizendo que é uma questão controversa, havendo cientistas que dizem que sim [o petróleo é uma rocha] e outros que dizem que não [o petróleo não é uma rocha]” (Notas de Campo, IPP IV, Sofia, Observação 8, UR91).

A análise da Figura 31 mostra ainda que, a partir da Observação 3 (que corresponde à terceira intervenção de Sofia), esta EFP passa a utilizar estratégias de revisão e síntese em alguns momentos. Nas Observações 3, 6 e 8 registou-se a ocorrência de momentos em que foi utilizado o primeiro tipo de estratégia (Cf. Figura 36). Apesar de, nesta subcategoria, as estratégias de revisão aparecerem apenas associadas àquelas três intervenções, é importante referir que elas ocorrem em todas as aulas observadas com exceção da primeira (Cf. tópico *Questões de revisão* da Figura 37). Todavia, elas não se refletem no gráfico da Figura 36 devido às particularidades metodológicas relacionadas com a análise de conteúdo já discutidas no Enquadramento do Estudo Empírico. Por sua vez, nas Observações 3, 4, 5, 6 e 8, para além de recorrer a estratégias de revisão, Sofia preocupou-se em sistematizar os conteúdos trabalhados, normalmente depois de momentos em que solicitou a intervenções dos alunos.

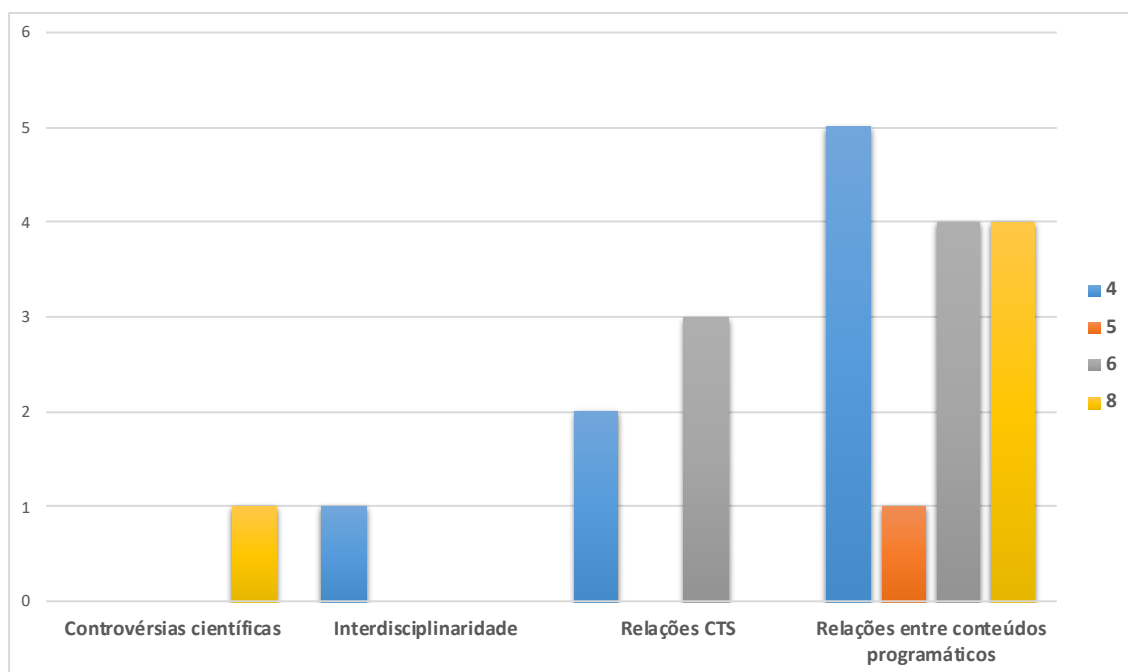


Figura 35: Tipo de relações entre temáticas estabelecidas por Sofia nas oito intervenções que foram observadas.

Relativamente ao envolvimento dos alunos no processo educativo (Figura 37), verifica-se que são várias as estratégias utilizadas por Sofia. Embora se note um predomínio das estratégias de questionamento (com aproximadamente 58% das unidades de registo desta categoria), esta participante também utiliza outras estratégias centradas no aluno (com aproximadamente 42% das unidades de registo desta categoria) para promover o seu envolvimento na aula. De notar que na primeira aula observada (que corresponde à primeira intervenção de Sofia naquela unidade didática) não são utilizadas quaisquer estratégias deste tipo. Como já havia sido observado anteriormente, nas restantes aulas Sofia vai procurando rever conteúdos, questionando os alunos sobre determinados conceitos. Deste tipo de estratégias de questionamento são exemplo as seguintes evidências: (a) “Depois, retoma a questão das descontinuidades e questiona os alunos acerca do outro termo que pode ser usado como sinónimo. Há um aluno que responde, indicando que é discordância” (Notas de Campo, IPP IV, Sofia, Observação 4, UR19); (b) “De seguida, faz revisões da aula anterior, pedindo a A23 para dizer o nome e explicar um dos processos que foram abordados na aula anterior” (Notas de Campo, IPP IV, Sofia, Observação 6, UR08). Foi nas aulas correspondentes às Observações 6 e 8 que esta participante mais recorreu a esta estratégia.

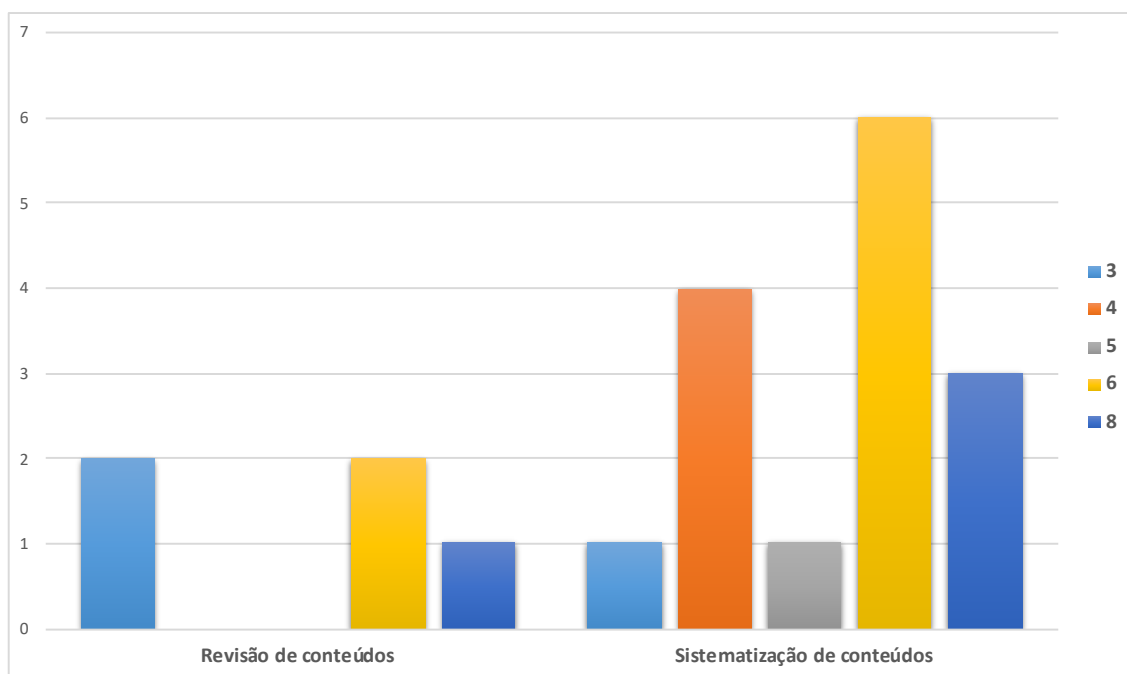


Figura 36: Utilização de estratégias de revisão e síntese nas oito intervenções de Sofia que foram observadas.

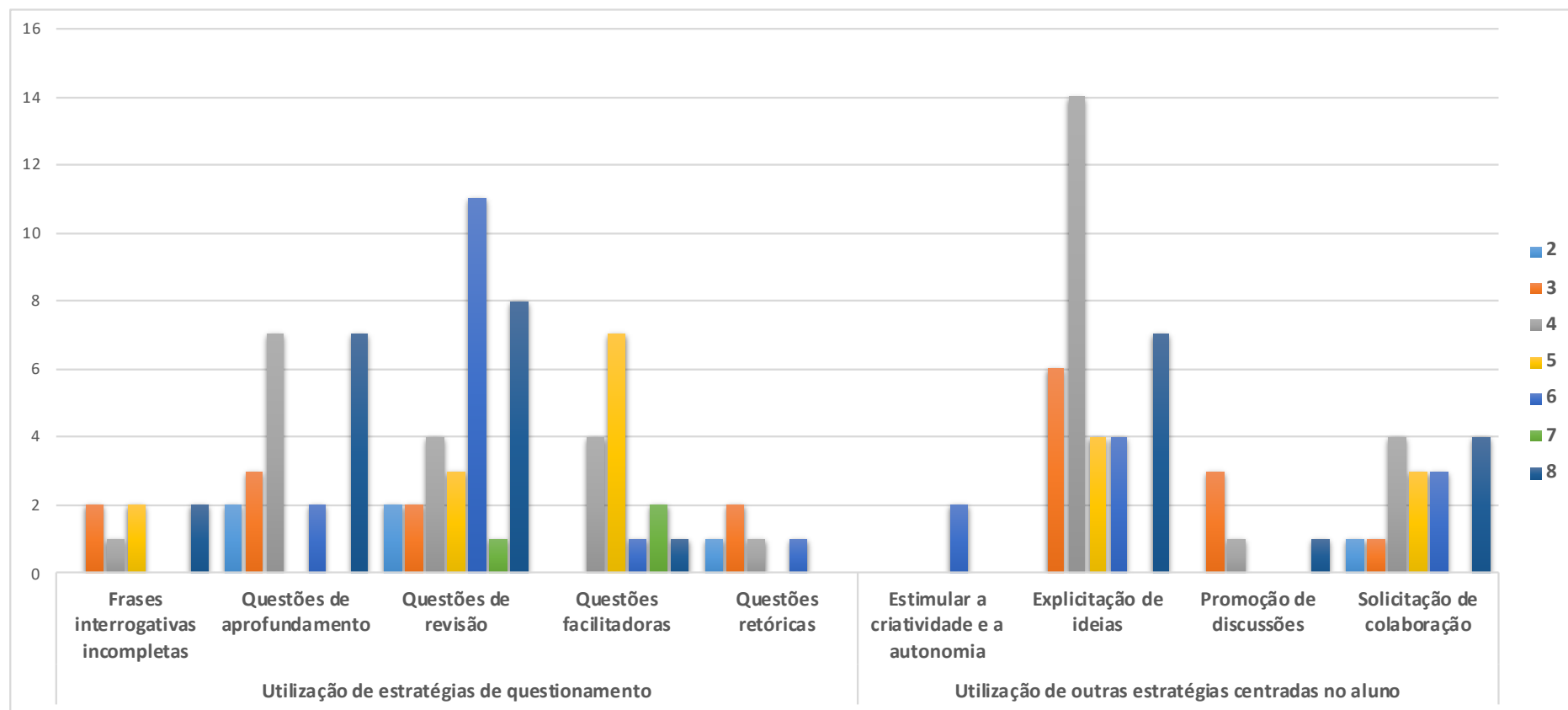


Figura 37: Ocorrência de situações que expressaram questões relacionadas com o Envolvimento dos Alunos no Processo Educativo nas oito intervenções de Sofia que foram observadas.

Em muitas das suas intervenções, Sofia também formula questões de aprofundamento e questões facilitadoras (indicador com aproximadamente 19% das unidades de registo da subcategoria, distribuídas por cinco observações; Cf. Figura 37). A análise das unidades de registo subjacentes ao primeiro tipo de questões mostra que o aprofundamento de conteúdos não está restrito ao esclarecimento de dúvidas, como anteriormente tinha ficado subjacente. Desta forma, verifica-se que a própria EFP, em metade das suas intervenções, procura envolver os alunos na introdução e aprofundamento de diferentes temáticas, procurando que estes mobilizem conhecimentos prévios. Por exemplo: (a) “Sofia introduz matéria nova sobre descontinuidades, perguntando aos alunos se conseguem dizer o que pensam que são descontinuidades” (Notas de Campo, IPP IV, Sofia, Observação 3, UR51); (b) “Sofia avança para a explicação da estratificação entrecruzada, colocando uma questão a J que envolve a mobilização de conhecimentos prévios” (Notas de Campo, IPP IV, Sofia, Observação 4, UR52). Sofia também recorre à formulação de questões facilitadoras em várias aulas (Cf. Figura 37). De notar que isto só acontece a partir da Observação 4 (que corresponde a quarta intervenção de Sofia).

Existem ainda algumas unidades de registo que indicam que esta participante formulou, algumas vezes, questões retóricas e frases interrogativas incompletas. Por exemplo, respetivamente: (a) “Sofia coloca mais questões e avança com a explicação” (Notas de Campo, IPP IV, Sofia, Observação 4, UR68); (b) “Deixa algumas frases a meio na expectativa que os alunos as completem. Ex.: Porque devido ao princípio da...” (Notas de Campo, IPP IV, Sofia, Observação 3, UR18). Ambas as estratégias são utilizadas poucas vezes quando comparadas com as restantes (correspondem, respetivamente, a aproximadamente 6% e 9% de todas as unidades de registo codificadas na subcategoria *Utilização de estratégias de questionamento*, ambas distribuídas por quatro das observações; Cf. Figura 37). Relativamente às frases interrogativas incompletas, é importante notar que a maior parte das intervenções observadas onde Sofia usa esta estratégia ocorrem entre a Observação 3 e a Observação 5, voltando apenas registar-se na última intervenção observada.

Relativamente às restantes estratégias utilizadas para envolver os alunos no processo educativo (Cf. Figura 37), a explicitação de ideias e a solicitação de colaboração por parte dos alunos são as estratégias mais utilizadas (respetivamente, com aproximadamente 60% e 28% das unidades de registo). Destas são exemplo, respetivamente, as seguintes evidências: (a) “De seguida, Sofia dirige-se a O e pede à

aluna para relacionar os pontos que estão expressos no slide projetado com a reconstituição paleoambiental” (Notas de Campo, IPP IV, Sofia, Observação 4, UR93); (b) “A aluna demonstra dificuldades na sua explicação. Sofia pede a A13 para ajudar a colega” (Notas de Campo, IPP IV, Sofia, Observação 6, UR19). Apesar da diferença percentual entre os registos destas duas estratégias, verifica-se que há mais intervenções em que a EFP recorre à segunda estratégia. A leitura sequencial das Notas de Campo revela que ambas as estratégias aparecem principalmente associadas a momentos de explicação e aprofundamento de conteúdos, surgindo também articuladas com a revisão e sistematização de conteúdos.

Existem apenas duas unidades de registo (na Observação 6) relacionadas com situações em que Sofia procurou estimular a criatividade e a autonomia dos alunos (Cf. Figura 37). Ambas as situações estão associadas ao trabalho prático realizado em grupo:

Noutros momentos da aula, Sofia havia já estimulada criatividade e a autonomia noutros grupos, por exemplo, do G3 quando os alunos lhe perguntaram se podiam fazer o trabalho na primeira pessoa e Sofia disse que sim, desde que não comprometessem o conteúdo científico do trabalho. Assim, Sofia orienta os alunos, estimulando a sua autonomia e criatividade para a realização do trabalho (NGP), reforçando a importância da utilização de terminologia científica correta (Notas de Campo, IPP IV, Sofia, Observação 6, UR69).

Como se pode perceber pela citação anterior, apesar de apenas existirem dois registos de momentos em que a participante procurou estimular a autonomia dos alunos, pelo menos nessa intervenção terão havido outros momentos onde isso aconteceu. Fica a dúvida se terão havido outros momentos deste género noutras aulas que não foram objeto de registo por parte da observadora. Para além disso, como estas situações estão, normalmente, associadas ao trabalho prático, a investigadora poderá não se ter conseguido aperceber de todas as situações em que isto aconteceu, dado que tinha uma audição limitada aos grupos que estavam mais próximos do local onde realizou a observação.

Em relação à promoção de discussões (Cf. Figura 37), verifica-se que, pontualmente, Sofia utiliza esta estratégia (Observações 3, 4 e 8). Normalmente, quando ocorrem estes momentos, a EFP procura envolver vários alunos na discussão. Por exemplo: “Há outros alunos da turma que discordam do que aquele aluno está a dizer e manifestam-se. Sofia aproveita para promover a discussão, pedindo aos alunos que não concordam para explicarem porque não concordam” (Notas de Campo, IPP IV, Sofia, Observação 3, UR11).

Relativamente ao tipo de atividades práticas que foram promovidas por Sofia, a Figura 38 mostra que predominam os momentos de trabalho em grupo, contemplados em

cinco das oito aulas observadas. Existe apenas um registo de trabalho individual e este corresponde à avaliação prática que ocorreu na aula da sétima observação. A referida figura revela ainda que, em vários momentos de várias aulas, Sofia preocupou-se em monitorizar a compreensão dos alunos, procurando essencialmente verificar se os alunos tinham dúvidas e acompanhar a progressão do trabalho prático. Comparando os registos das situações em que ocorreu trabalho em grupo e dos momentos em que Sofia procurou monitorizar a progressão do trabalho prático, verifica-se que nas primeiras intervenções não houve essa preocupação. Sendo predominante nas intervenções correspondentes às Observações 4 e 8, verifica-se que, em todas as intervenções (exceto na sétima pelas razões já explicitadas), Sofia procura acompanhar a compreensão e a atenção dos alunos verificando se estes têm dúvidas: “Tenta garantir que os alunos não ficam com dúvidas, perguntando-lhes várias vezes ao longo da aula se têm dúvidas” (Notas de Campo, IPP IV, Sofia, Observação 3, UR60). Para além destas estratégias de monitorização da compreensão dos alunos, em três das oito aulas observadas, Sofia recolhe documentos dos alunos para corrigir em casa, devolvendo-os na aula seguinte com feedback. Apenas na terceira observação há registo de ter sido efetuada a correção de tarefas oralmente. Ainda nesta intervenção e na intervenção seguinte, esta participante procura conhecer os diferentes raciocínios dos alunos acerca de um determinado assunto.

Relativamente à diversidade de recursos utilizados no processo de ensino (Figura 39), verifica-se que predominam os recursos visuais (com aproximadamente 84% das unidades de registo da subcategoria), nomeadamente, esquemas e figuras que fazem parte de uma apresentação de diapositivos. Nos recursos físicos incluem-se as fichas de trabalho, o material de laboratório, as amostras de mão e a utilização do quadro de giz. Apesar do quadro de giz ser um recurso físico, as unidades de registo que o mencionam foram codificadas com o indicador recurso visual, dado que este serviu para a escrita, que é uma linguagem simbólica, sendo, por isso, considerada um recurso visual. Por exemplo: “Sofia escreve no quadro a mnemónica para ajudar os alunos a fixarem os diferentes períodos geológicos” (Notas de Campo, IPP IV, Sofia, Observação 4, UR107). Importa ainda referir que apesar da sua menor ocorrência (com apenas aproximadamente 16% das unidades de registo da subcategoria), a utilização de recursos físicos distribuí-se por seis das oito intervenções observadas.

A Figura 39 mostra que são pontuais as movimentações dos alunos no decurso da aula. Relativamente às movimentações do professor, a análise das unidades de registo revela que a maior parte destas movimentações decorrem da procura de monitorizar o

trabalho que é realizado em grupo pelos alunos nas aulas. Contudo, pelo menos dois destes registos (Observações 3 e 6) correspondem a movimentações de Sofia pela sala durante momentos mais teóricos da aula. Por exemplo: “Enquanto explica estes novos conceitos, Sofia vai andando para a frente e para trás no corredor central da sala” (Notas de Campo, IPP IV, Sofia, Observação 3, UR56). O registo das deslocações do professor também foi incorporado nas várias plantas da sala que estão incluídas nas Notas de Campo (Anexo 49). Alguns exemplos dessas plantas estão representados na Figura 40. Em todas elas, as setas e retas representadas a verde (que estejam a tracejado ou não) representam as deslocações desta participante ao longo da aula. A análise destas plantas complementa os registos escritos e mostra que a partir da aula correspondente à terceira observação, Sofia começa a movimentar-se pela sala mesmo nos momentos mais teóricos da aula. Curiosamente, a Observação 2 tem o mesmo número de registos de movimentações e de ausência de movimentações de Sofia pela sala. Isto acontece porque as deslocações de Sofia nesta intervenção estavam associadas ao acompanhamento que dava ao trabalho de grupo que estava a ser realizado pelos alunos e, nos momentos em que esta EFP não estava a esclarecer dúvidas num determinado grupo, ela estava parada na secretária do professor.

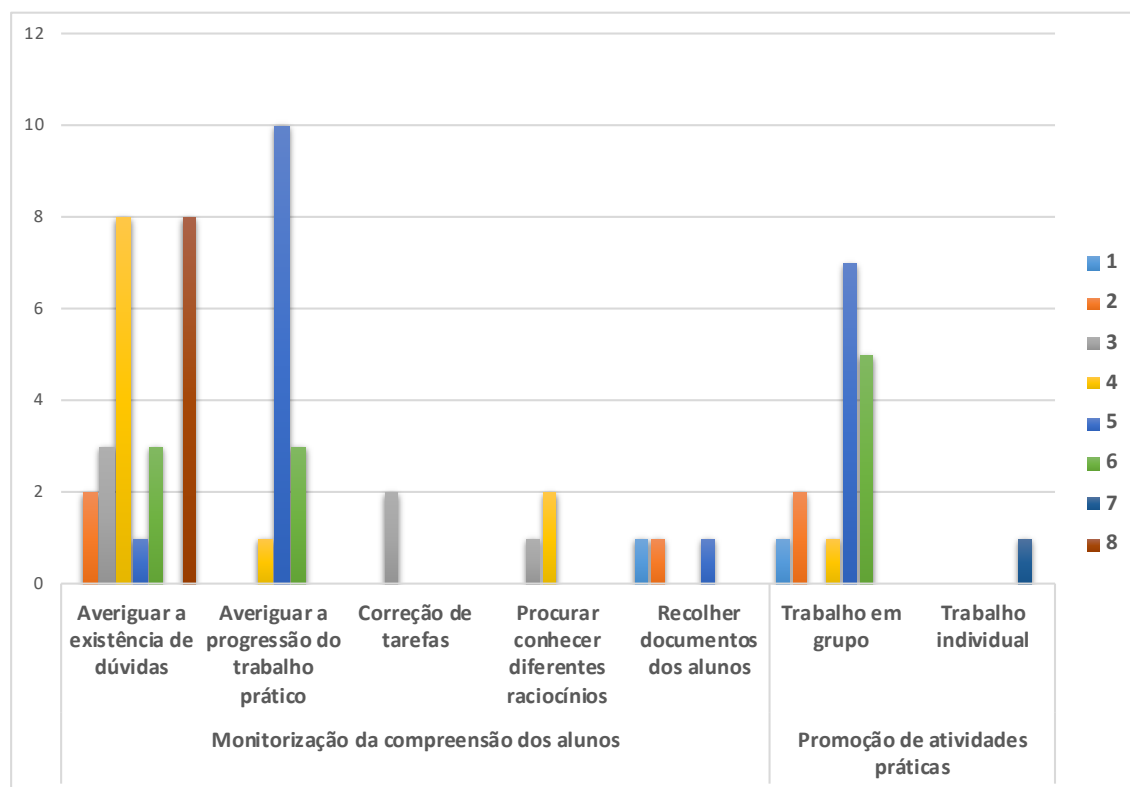


Figura 38: Ocorrência de situações que expressaram questões relacionadas com a Avaliação Formativa nas oito intervenções de Sofia que foram observadas.

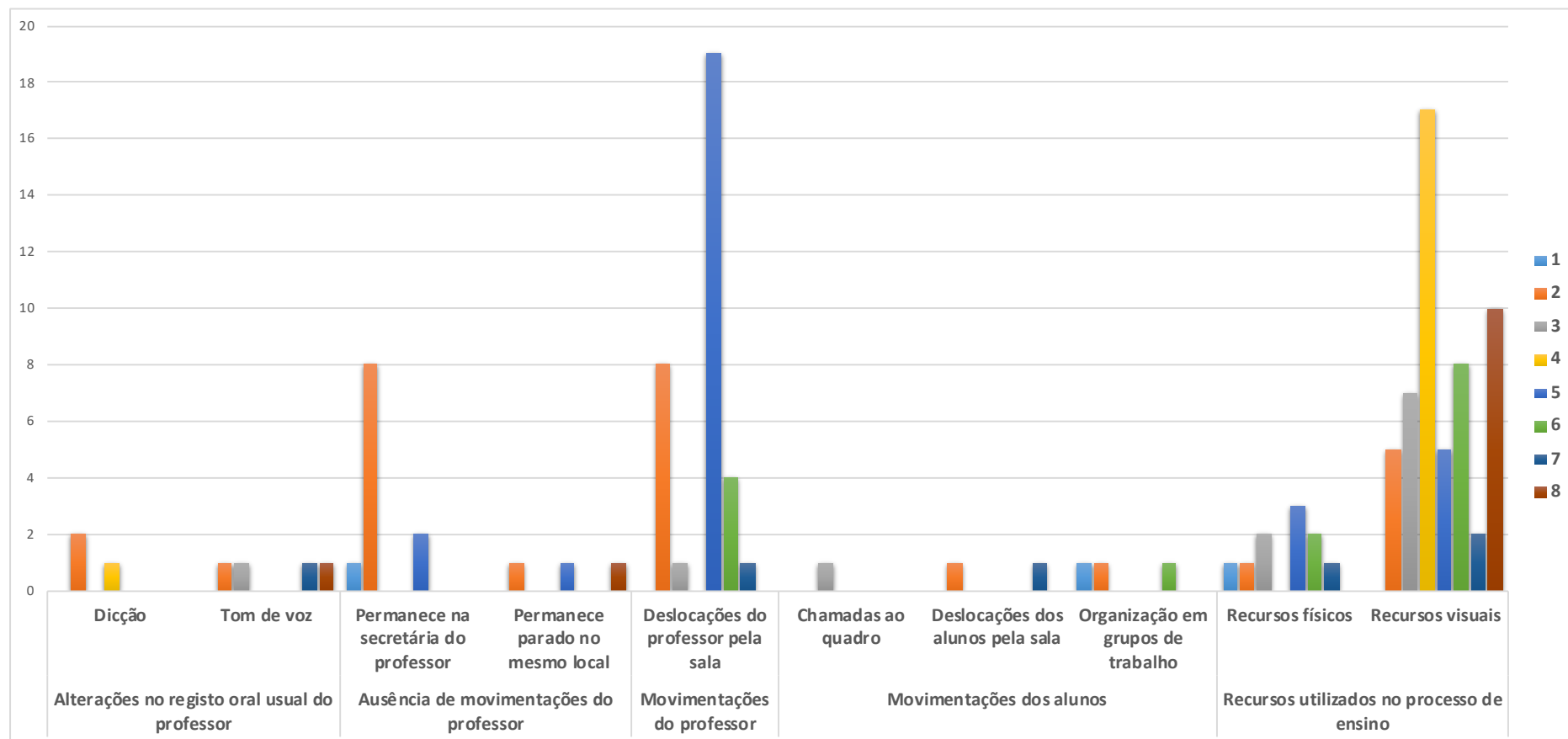


Figura 39: Ocorrência de situações que expressaram questões relacionadas com a Diversidade Instrucional nas oito intervenções de Sofia que foram observadas.

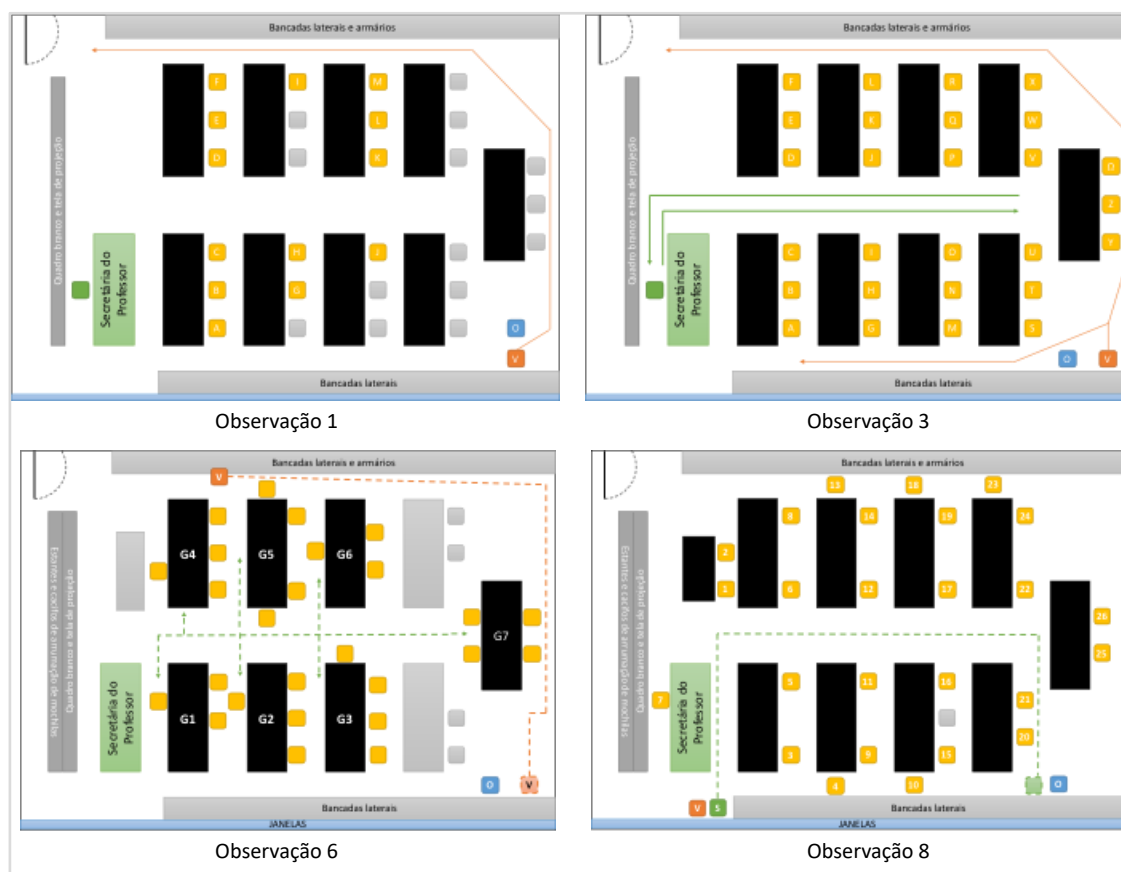


Figura 40: Exemplos de plantas da sala de algumas das intervenções de Sofia que foram observadas.

Teve-se ainda em atenção as alterações do registo oral usual de Sofia. Verifica-se que foram poucas as situações em que este se alterou. Os momentos em que Sofia falou mais devagar, correspondem a momentos de introdução de novos conceitos ou de sistematização. Por exemplo: “Quando define os conceitos fala mais devagar” (Notas de Campo, IPP IV, Sofia, Observação 2, UR27). Assume-se, assim, que esta estratégia de redução da velocidade de dicção foi utilizada para garantir que todos os alunos acompanhavam o que estava a ser dito. Já as alterações no tom de voz aparecem associadas a estratégias disciplinares: “[Sofia] Tem de chamar várias vezes os alunos à atenção, tendo acabando mesmo por elevar a voz” (Notas de Campo, IPP IV, Sofia, Observação 8, UR13).

De todas as aulas observadas, há uma que se destaca por ser aquela em que ocorre a combinação de um maior número de estratégias de ensino e aprendizagem. Assim, infere-se que a aula correspondente à Observação 4 foi uma aula nuclear da unidade didática lecionada por Sofia, dado que combinou, entre outras, um elevado número de

unidades de registo nos seguintes tópicos de análise: (a) intervenções da professora cooperante; (b) chamadas de atenção; (c) preocupações com a gestão do tempo; (d) utilização de recursos visuais; (e) conhecimento de diferentes raciocínios dos alunos; (f) formulação de questões facilitadoras; (g) aprofundamento e sistematização de conteúdos; (h) estabelecimento de relações entre conteúdos programáticos; e (i) ênfase de ideias.

Numa apreciação mais macro das categorias definidas para a análise das notas de campo, verifica-se que há uma tendência crescente, pelo menos nas primeiras quatro observações, do número de unidades de registo codificadas em cada uma das categorias (Figura 41). Embora não se possa ignorar o aumento do foco e atenção da investigadora, a leitura das notas de campo e dos comentários e reflexões da mesma revelam que há um desenvolvimento efetivo no desempenho de Sofia ao longo das oito intervenções observadas.

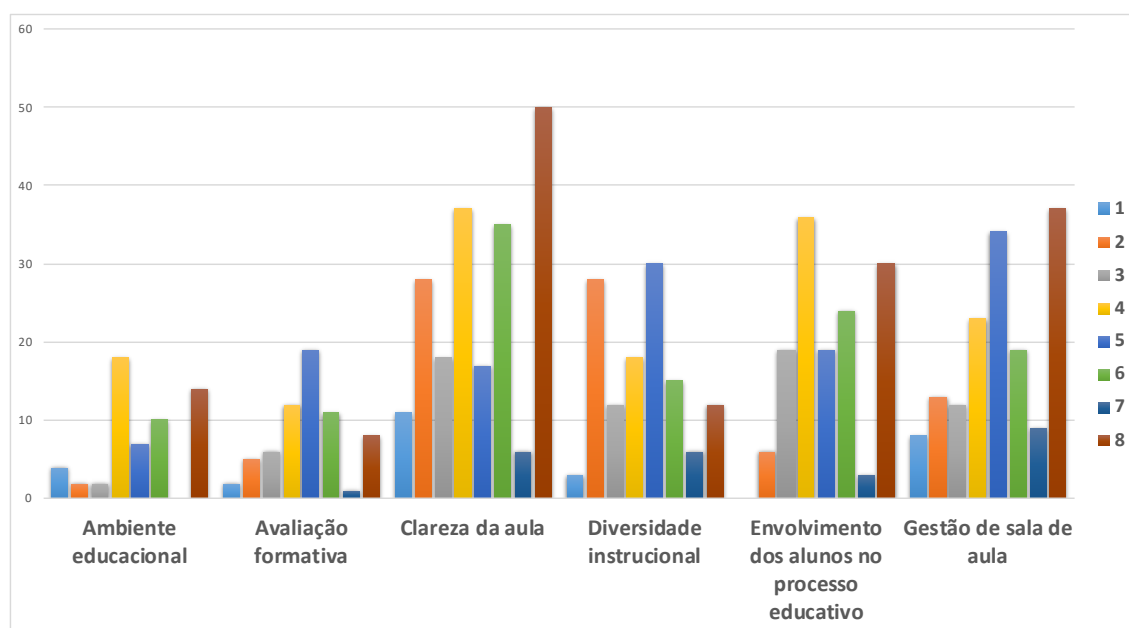


Figura 41: Visão macro das unidades de registo codificadas nas categorias utilizadas na análise das notas de campo das oito intervenções de Sofia que foram observadas.

1.2. Interpretações pessoais sobre questões emergentes das Notas de Campo.

No decurso da entrevista realizada a Sofia no final do ano letivo, foi-lhe pedido que expressasse como se sentia quando a professora cooperante lhe interrompia a aula e que explicasse por que razão: (a) formulava frases interrogativas incompletas; (b) pedia, por vezes, aos alunos que repetissem o que tinha acabado de ser dito; (c) prosseguia com a aula quando perguntava aos alunos se tinham dúvidas e eles não respondiam; (d)

utilizava a etimologia das palavras para introduzir novos conceitos; (e) considerava importante centrar a aula nos alunos; (f) utilizava uma linguagem próxima da dos alunos; (g) brincava frequentemente com os alunos; (h) circulava pelos grupos durante a realização do trabalho prático; (i) considerava importante formular questões facilitadoras; (j) privilegiava, por vezes, uma visão CTS do currículo; (k) nem sempre deu feedback e reforço positivo aos alunos; (l) utilizou métodos indutivos numas aulas e métodos dedutivos noutras; (m) privilegiou estratégias de pergunta-resposta na maior parte das suas aulas.

Relativamente às intervenções da supervisora cooperante, Sofia afirma que as encarou bem, não se sentiu incomodada, nem menos professora nesses momentos:

para mim era normal quando a professora fazia qualquer tipo de intervenção, porque normalmente ia acrescentar alguma coisa àquilo que eu ia dizer, até porque a professora tem muito mais bagagem sobre qualquer tema do que eu tenho, exceto... Houve uma vez que, lá está, foi um conflito de ideias, porque para mim a minha explicação era a correta sobre o fenómeno que estava a acontecer e nesse caso não considerei a intervenção a mais oportuna. Mas todas as outras não tive qualquer tipo de problema. (Entrevista de Sofia, UR106)

Esta participante refere mesmo que sentia que os alunos a viam “tão professora como a professora cooperante” (Entrevista de Sofia, UR108).

Como foi referido no Enquadramento do Estudo Empírico, as Notas de Campo foram sendo cedidas aos EFP à medida que iam sendo passadas para formato digital, tendo isto sido, de certa forma, uma maneira de recompensar os participantes por permitirem que a investigadora observasse as suas aulas. Alguns deles referem que estas notas de campo foram importantes para auxiliar a sua reflexão, dado que lhes permitia confrontarem-se com alguns comportamentos que não eram conscientes. Este foi o caso de Sofia, que refere que, no início das suas intervenções, utilizava frases interrogativas incompletas no seu discurso porque não se apercebia que o fazia. Esta participante refere que provavelmente terá utilizado esta estratégia porque era o que os seus professores faziam. Isto demonstra a influência da socialização primária nos desempenhos dos EFP (que também foi referida, por exemplo, por: Chong, 2011; Lopes & Pereira, 2012; Nascimento, 2007). Sofia acrescenta ainda que, a partir do momento em que se apercebeu desse vício, tentou corrigir-se:

Quando tomei essa consciência tentei corrigir. Ou seja, muitas vezes eu deixava essa frase no ar, mas imediatamente a seguir eu fazia a pergunta. Hum. Mas inicialmente era porque não tinha consciência. Porque é que o fazia? Se calhar porque faziam comigo. (...) E se calhar por isso, por terem feito comigo e, de certa forma, eu ter construído esse hábito. E

acho que depois tomei consciência, mas inicialmente não tinha noção que o fazia, nem a quantidade de vezes. (Entrevista de Sofia, UR98)

O facto de pedir que, por vezes, os alunos repetissem o que tinha acabado de ser dito por si própria ou pelos colegas tinha duas finalidades: chamá-los à atenção e garantir que todos os alunos estavam a acompanhar a aula. Nas palavras de Sofia: “às vezes, para os chamar à atenção, porque sentia que eles estavam dispersos (...) Outras vezes, se calhar, porque sentia que haviam alguns alunos que tinham dificuldade de lá chegar e, portanto, repetia para que tentassem consolidar” (Entrevista de Sofia, UR109).

Sofia considerava que se os alunos tivessem dúvidas sobre a matéria teriam à-vontade suficiente para as colocar. Ela refere que sentia que os alunos foram acompanhando bem a matéria, por isso, quando lhes perguntava, quase de forma retórica, se tinham dúvidas era apenas testar as suas próprias perceções sobre esse acompanhamento. Quando os alunos não se manifestavam com dúvidas, Sofia confirmava que eles estavam, de facto, a compreender a matéria. Nas suas próprias palavras:

Lá está, com esta turma, que lá está, que é uma turma especial, hum, eu sentia que quando eles tinham dúvidas que me poderiam colocar essas dúvidas. E, aliás, eles chegaram a fazê-lo também por email (...). Portanto, eu acho que eles sempre se sentiram à vontade para quando tinham dúvidas as colocarem. E eu sentia que à medida que lhes ia dando as aulas, porque lhes ia também fazendo perguntas, sentia que as coisas estavam, de certa forma, a ser compreendidas. Se calhar não por todos, mas também é difícil com 27 alunos conseguir perceber todos, é verdade. Hum. Houve uma vez que eu senti que eles não estavam a perceber nada daquilo e, portanto, fiz perguntas para os testar e tirei as dúvidas. Mas porque sentia que naquela turma, se eles tivessem dúvidas eram os primeiros a dizer. (Entrevista de Sofia, UR105)

Outra forma de Sofia verificar a compreensão dos alunos passou por circular pelos grupos durante a realização do trabalho prático. Esta estratégia permitiu também que esta EFP garantisse que os alunos estavam de facto a trabalhar. Sofia refere ainda que era uma forma de os alunos se sentirem apoiados e de lhes facilitar a aprendizagem:

Por um lado, para tentar perceber se os alunos estavam a perceber a atividade e se estavam a conseguir acompanhar o que era pretendido. Por outro lado, para os controlar, para saber se eles estavam a trabalhar ou na amena cavaqueira. Hum. E, de certa forma, para eles se sentirem em segurança e sentirem também que eu estava ali para tirar qualquer tipo de dúvida. Aliás, quando eu não estava no grupo eles levantavam a mão para eu ir esclarecer dúvidas. (Entrevista de Sofia, UR99)

Sofia procurou centrar as suas aulas nas aprendizagens dos alunos. Ela considera que o papel do professor é facilitar as aprendizagens dos alunos: “Porque a aula é para os alunos e é acerca dos alunos, não para o professor. “O professor é um mero transmissor

de alguns conceitos, um mero facilitador de compreensão de determinados conceitos” (Entrevista de Sofia, UR112). Uma das estratégias utilizadas para atingir este objetivo passava pelo uso da etimologia das palavras para introduzir novos conceitos, como a própria esclarece: “acho que se percebessem que a palavra significava aquilo, de certa forma eles iam-se lembrar para explicar” (Entrevista de Sofia, UR110). Uma outra forma de facilitar a aprendizagem dos alunos envolveu a formulação de questões facilitadoras. Esta participante considera que esta é uma forma de estimular e auxiliar o aluno a chegar à solução de um determinado problema. Para além disso, Sofia assume que, por vezes, as questões que são por ela formuladas podem não o ser da forma mais indicada, pelo que esta é também uma estratégia de garantir que os alunos percebem o que lhes é pedido:

Por um lado, porque é muito mais proveitoso para a aprendizagem do aluno ser ele a chegar à resposta (...) Mas, de certa forma, percebendo eu que, muitas vezes, a questão pode estar mal formulada. Hum. Eu posso conseguir olhar para a questão e perceber o que é que quero, mas para os alunos pode não fazer o mínimo sentido. E acho que conseguir facilitar essa compreensão para eles, para eles conseguirem dar resposta à atividade é o ideal. (Entrevista de Sofia, UR100)

Foi também para facilitar a aprendizagem dos alunos que Sofia optou por privilegiar estratégias de pergunta-resposta nas suas aulas:

Acho que é mais fácil para os alunos aprenderem dessa forma, porque se for apenas eu a debitar o que quer que seja eles vão desligar automaticamente. E acho que é uma forma de os trazer para a aula e de continuar a ter os alunos na aula, e também de perceber se eles estão a pescar alguma coisa daquilo que eu estou a dizer, ou se estão a dizer que sim com a cabeça apenas para eu continuar. E, portanto, acho que por esses motivos. Também para fazer com que os outros tenham atenção, porque são os colegas que estão a falar, e também consigam ir retendo alguma coisa. E também para tornar a aula mais dinâmica e não ser uma hora e meia de seca, como eles denominam. (Entrevista de Sofia, UR119)

Ainda no sentido de facilitar a aprendizagem, esta participante procurou estabelecer relações CTS em pelo menos duas das suas aulas. As suas experiências enquanto aluna e os conteúdos das unidades curriculares de didática foram determinantes para esta decisão metodológica. Nas palavras de Sofia:

Eu sei que, enquanto aluna, uma das coisas que a minha professora sempre fazia era estabelecer esta relação. (...) para mim enquanto aluna e enquanto aluna de ciências, tinha sido importante perceber que tudo se relacionava. E (...) apercebi-me que na maioria das escolas isso não acontece. E, portanto, daí também ter despertado a minha atenção para o fazer. (Entrevista de Sofia, UR117)

Sofia atribui bastante importância ao uso de feedback como estratégia facilitadora da aprendizagem dos alunos e considerava que tinha usado sempre esta estratégia, pelo que foi para ela uma surpresa o facto de isso nem sempre se ter verificado:

Acho que é importante dar feedback. É importante. Agora, se houve vezes que não dei, isso acho que não me apercebi que não o tinha dado. (...) se o aluno trabalha acho que deve ter algum feedback do seu trabalho para que ele próprio possa melhorar e para perceber aquilo que consegue fazer e aquilo que está a fazer melhor. E acho que até para o seu crescimento, (...) para que ele próprio possa conseguir resolver os problemas que nós lhe vamos propondo. (Entrevista de Sofia, UR102 e UR103)

Isto demonstra que esta EFP não está consciente sobre todos os seus desempenhos. Esta ausência de consciência está também presente quando Sofia é questionada acerca da utilização de métodos indutivos e dedutivos. A participante supõe que esta diferenciação estará relacionada com as especificidades dos conteúdos, mas assume que não se lembra.

Sobre as relações que estabeleceu com os alunos, Sofia afirma que o uso de uma linguagem próxima à dos alunos era inconsciente, considerando que esta proximidade não era prejudicial, nem comprometia a linguagem científica, facilitando a compreensão dos alunos. Disto é exemplo o seguinte trecho da sua entrevista:

eu tenho uma idade próxima dos alunos e, portanto, de certa forma, também é a minha linguagem e *se calhar porque ainda não consegui construir uma linguagem que me distancie dos alunos*. Mas, de outra forma, porque os alunos eram-me tão acessíveis que acho que era mais fácil chegar a eles com uma linguagem mais próxima. Não tinha nem que estabelecer uma distância, porque nunca foi necessário estabelecer essa distância. E, portanto, acho que uma linguagem próxima não prejudicava em nada as aulas. (Entrevista de Sofia, UR113; *itálico adicionado ao original*)

Esta evidência demonstra uma identidade profissional que está em processo de construção, especialmente na parte do excerto que se encontra destacada em *itálico*. Para além desta linguagem próxima, como foi referido na análise das Notas de Campo, Sofia brincava frequentemente com os alunos durante as suas aulas. Esta participante considera que esta é uma característica da sua personalidade e é também uma forma positiva de conseguir captar a atenção dos alunos:

Brincava com eles porque (...) de certa forma era uma forma de quebrar a aula e de os voltar a trazer [para a aula]. E também porque estabeleci uma boa relação com os alunos e porque sou assim. (...) E acho que funcionava. Hum. Aliás, cheguei a ter comentários da professora cooperante que me dizia: eu não consigo lançar essas brincadeiras, mas a Sofia consegue. E a verdade é que nunca surtiram efeito negativo. (Entrevista de Sofia, UR114)

2. A Desconstrução de um Ceticismo Metodológico: A Prática de Adriana

A primeira observação realizada correspondeu à terceira intervenção de Adriana em IPP III. Esta foi uma aula teórico-prática que seguiu um modelo de estudo de aula. A segunda observação ocorreu na segunda intervenção de Adriana em IPP IV, isto é, correspondeu à segunda aula da unidade didática planificada por esta EFP. Esta unidade

didática era composta por várias tarefas, todas elas de cariz eminentemente prático, pelo que as aulas observadas primavam pelo trabalho autónomo dos alunos em pequeno grupo. A sétima e oitava observações ocorreram em intervenções que tiveram um cariz mais teórico-prático.

2.1. Relações complexas: Observações das intervenções de Adriana.

Na Figura 42 estão representadas as interações dos atores educativos que foram registadas nas observações efetuadas às aulas de Adriana. A análise da figura mostra que a supervisora cooperante (Sandra) fez algumas intervenções em algumas das aulas de Adriana. Na segunda aula observada, as intervenções de Sandra são não-verbais, dado que dizem respeito a gestos que representam indicações dirigidas a Adriana. Por exemplo: “Sandra faz sinais a Adriana, gesticulando com a mão, para terminar com a tarefa” (Notas de Campo, IPP IV, Adriana, Observação 2, UR42). A maior parte das outras intervenções de Sandra nas restantes aulas relacionam-se com a gestão de sala de aula e são dirigidas diretamente aos alunos, servindo ou para reforçar as solicitações de Adriana ou para estimular os alunos a obedecerem mais depressa. Apenas duas das intervenções de Sandra (uma na Observação 5 e outra na Observação 7) correspondem a situações em que esta sentiu necessidade de complementar os conteúdos que estavam a ser abordados por Adriana.

Em cinco das observações efetuadas registaram-se momentos de co-docência, sendo estes mais predominantes nas Observações 3, 5 e 6 (Cf. Figura 42). Os momentos de co-docência estão associados ao acompanhamento do trabalho prático, nomeadamente à monitorização do trabalho em grupo que é realizado pelos alunos. Apesar de não existirem unidades de registo associadas ao indicador *Disponibilidade para auxiliar a aprendizagem*, a leitura global das Notas de Campo permite concluir que esta participante procurou facilitar a aprendizagem dos alunos, quer a partir do esclarecimento de dúvidas, quer através da monitorização do trabalho prático, como será demonstrado mais à frente. À semelhança do que aconteceu com Sofia, a ausência de registos neste tipo de interação está relacionada com as opções metodológicas que foram tomadas pela investigadora, tendo-se optado por registar apenas neste indicador aquelas unidades de registo que se referem a momentos em que o professor explicita as suas expectativas em relação aos desempenhos dos alunos. Isto mostra que Adriana, apesar de procurar facilitar a aprendizagem dos seus alunos, nunca clarificou, durante as aulas observadas, as suas expectativas.

Foram poucas as situações em que Adriana utilizou o reforço positivo (apenas duas unidades de registo, uma na Observação 3 e outra na Observação 5) ou aproveitou os contributos dos alunos para aprofundar as temáticas que estavam a ser trabalhadas (três unidades de registo na Observação 1 e uma unidade de registo na Observação 4). Como as aulas observadas eram eminentemente práticas e Adriana passava muito tempo a circular pelos grupos, poderão ter havido mais situações em que esta participante utilizou as estratégias referidas anteriormente, mas que não foram registadas pela investigadora, uma vez que nem sempre foi possível ouvir tudo o que se estava a passar, a partir da localização da observadora.

Em cinco das oito aulas observadas existem registos relacionados com a relação professor/aluno (Cf. Figura 42). A maior parte diz respeito a momentos em que Adriana se dirige aos alunos, tratando-os pelo nome. Na Observação 5 existe o registo de uma situação que demonstra que a relação entre esta participante e os alunos não é muito próxima, denotando-se alguma tensão: “Adriana diz-lhe que ele [o aluno] lhe faltou ao respeito. O aluno continua a recusar-se a sair e discute com Adriana, dizendo-lhe que ela também o deve tratar com respeito” (Notas de Campo, IPP IV, Adriana, Observação 5, UR04 e UR05).

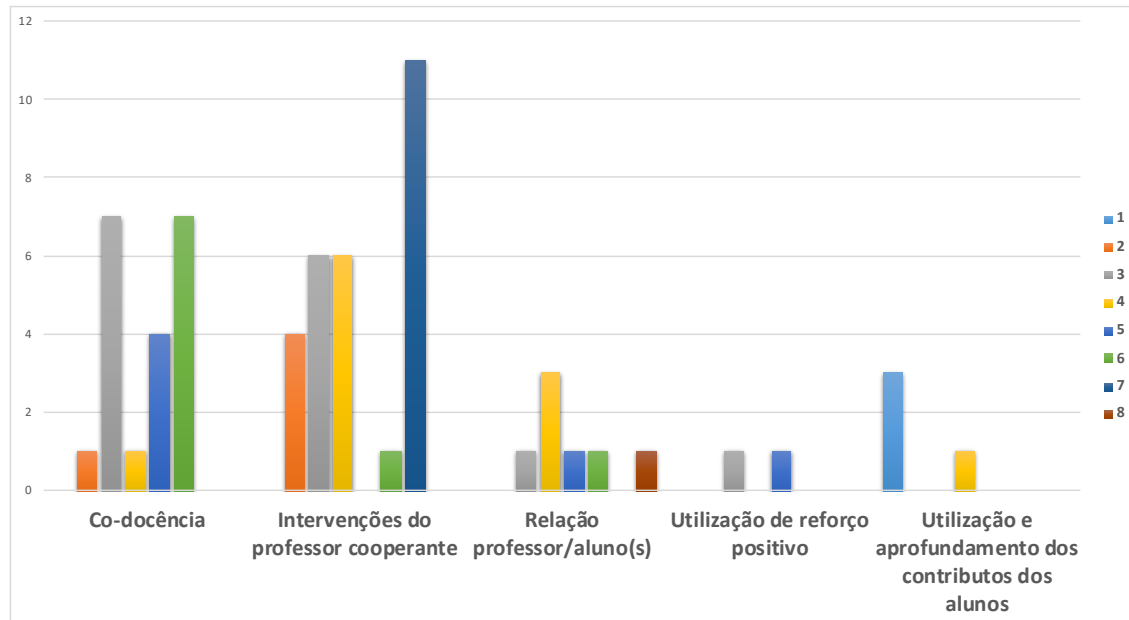


Figura 42: Ocorrência de situações que expressaram questões relacionadas com a Interação dos Atores Educativos nas oito intervenções de Adriana que foram observadas.

A Figura 43 refere-se às estratégias de gestão de sala de aula que são utilizadas por Adriana. À exceção da aula correspondente à Observação 5, em todas as restantes há um momento dedicado ao sumário. A leitura das Notas de Campo (Cf. Anexo 50) mostra

que o sumário era sempre projetado e ditado no início das aulas, funcionando, por isso, como uma introdução ao trabalho que iria ser realizado nessa aula. A existência de mais do que uma unidade de registo referente ao sumário nas Observações 2, 3, 4, 7 e 8 está relacionada com a distração dos alunos ou com o facto de não estarem todos dentro da sala quando a aula começa, o que levou a participante a ter de estimular os alunos a passá-lo mais do que uma vez. Exemplo dessa agitação que caracterizava o início das aulas desta participante são as unidades de registo codificadas como *Acalmar e sentar* nas Observações 6 e 7: “Há barulho e há alunos de pé. Adriana está junto à secretária do professor a mexer no computador. Dirigindo-se aos dois alunos que estão de pé, chamando-os pelos nomes, Adriana chama-os à atenção, pedindo-lhes para se sentarem” (Notas de Campo, IPP IV, Adriana, Observação 6, UR03).

Tratando-se de uma solicitação que é feita por Adriana, uma das unidades de registo codificada como *Recomendações e avisos* permite também demonstrar que os alunos chegavam frequentemente atrasados às aulas: “Adriana pede para os alunos que entraram para não chegarem atrasados e para se sentarem nos respetivos grupos de trabalho” (Notas de Campo, IPP IV, Adriana, Observação 2, UR03). Contudo, a maior parte das recomendações e avisos feitos por Adriana relacionavam-se com a necessidade de os alunos se esforçarem por: (a) mobilizar conhecimentos prévios; (b) concluir o trabalho em casa e trazer as fichas de trabalho na aula seguinte; e (c) fazer reduções de uma unidade de grandeza para outra quando realizam alguns cálculos. O gráfico da Figura 43 mostra ainda que apenas na Observação 5 Adriana fez a chamada e registou as presenças dos alunos.

A Figura 43 revela que em todas as intervenções observadas Adriana demonstrou preocupação em cumprir a sua planificação das aulas. No decurso das aulas, esta participante preocupa-se em dizer aos alunos quanto tempo têm para efetuar uma determinada tarefa. Por exemplo: “Depois, avisa os alunos que têm 30 minutos para fazerem a tarefa” (Notas de Campo, IPP IV, Adriana, Observação 2, UR19). Contudo, por vezes, não é bem-sucedida, dado que algumas aulas são apenas terminadas já depois de tocar: “Já tinha tocado para a saída; Adriana ainda tentar fazer uma síntese final da tarefa, mas os alunos já não estão a ouvir nada” (Notas de Campo, IPP III, Adriana, Observação 1, UR44). Provavelmente, o facto de os alunos chegarem normalmente atrasados agrava a dificuldade de Adriana conseguir cumprir a planificação dentro dos tempos letivos predefinidos. Relativamente aos recursos de ensino, a sua gestão ocorre de forma fluida ao longo das várias aulas observadas.

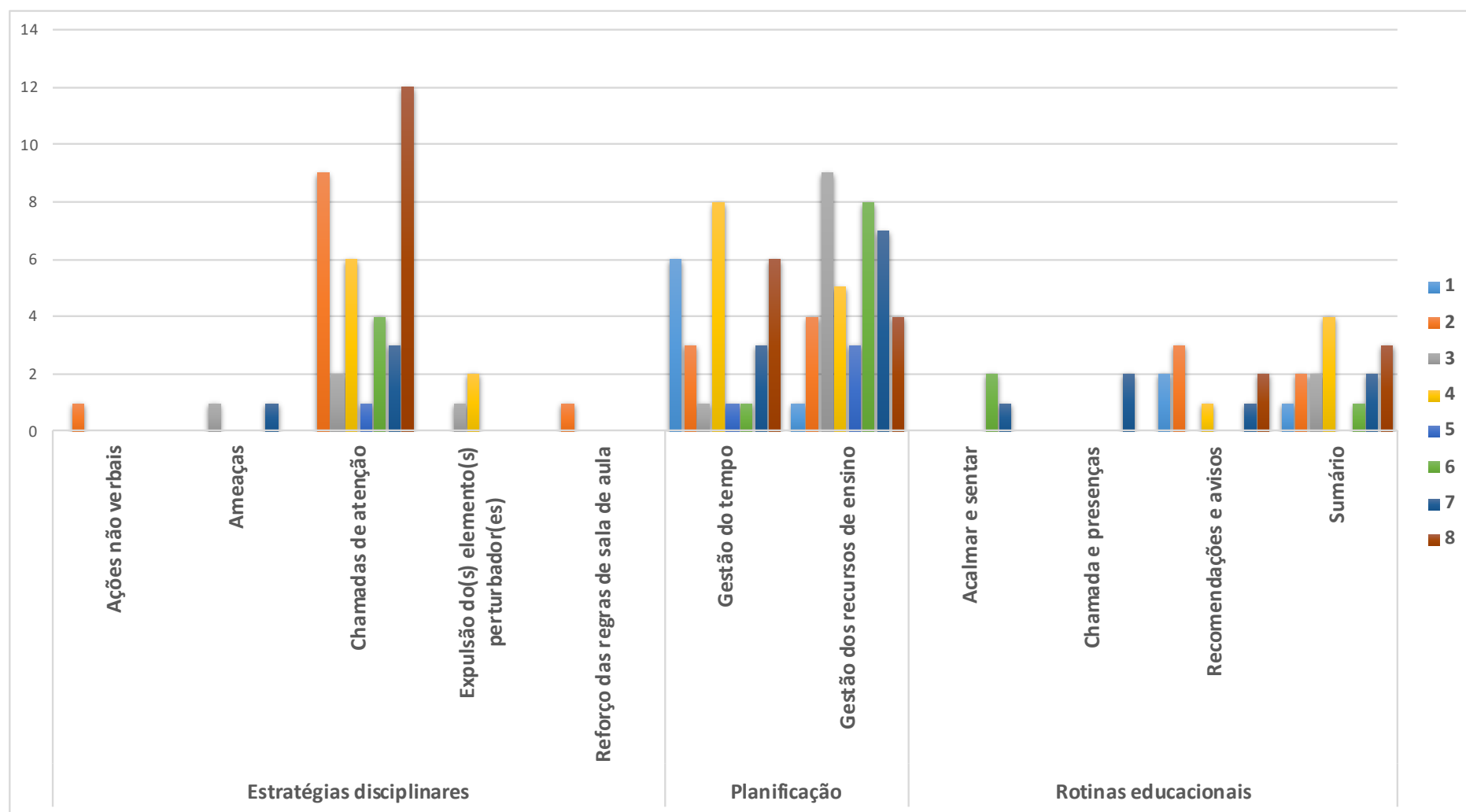


Figura 43: Ocorrência de situações que expressaram questões relacionadas com a Gestão de Sala de Aula nas oito intervenções de Adriana que foram observadas.

No gráfico da Figura 43 estão ainda representadas as estratégias disciplinares utilizadas por Adriana. A sua análise mostra que há um predomínio claro da utilização de chamadas de atenção, tendo estas sido registadas em todas as observações, com exceção da primeira. Estas estratégias envolviam chamar os elementos perturbadores pelo nome e pedir-lhes que: (a) se calassem; (b) se virassem para a frente; ou (c) estivessem quietos. A leitura contextualizada e aprofundada das notas de campo demonstra que esta era uma turma com um comportamento difícil de controlar. Na Observação 4, Adriana utiliza ainda ações não verbais, nomeadamente bater as palmas das mãos, para chamar a atenção dos alunos. Apesar disso, apenas nesta observação há um apelo direto ao cumprimento das regras de sala de aula. Nas aulas das Observações 2 e 7, Adriana recorre a ameaças para chamar os alunos à atenção, dizendo-lhes que quanto mais tempo demorarem a colaborar, mais tarde saem. Para além disso, nas aulas das Observações 2 e 3, esta participante chega mesmo a expulsar alunos da sala. A leitura contextualizada das unidades de registo relacionadas com o indicador *Expulsão do(s) elemento(s) perturbador(es)* permite verificar que o elemento que foi expulso resistiu bastante a essa expulsão, tendo-se recusado a sair várias vezes, acabando apenas por sair quando Sandra interveio. Isto demonstra que os alunos não atribuíam autoridade a Adriana para tomar este tipo de decisões.

A análise macro da categoria *Clareza na aula* demonstra que Adriana se preocupa com esta questão (Cf. Figura 44), sendo a relação entre temáticas o aspeto mais desvalorizado. A confrontação das Figuras 44 e 45 revela que a explicitação de conteúdos e a utilização de exemplos e demonstrações são as estratégias mais utilizadas por Adriana ao longo das suas intervenções (respetivamente, com aproximadamente 50% e 30% das unidades de registo da subcategoria, distribuídas por sete e cinco observações; Cf. Figura 45). A explicitação de conteúdos está normalmente associada a momentos mais expositivos. Contudo, na aula correspondente à Observação 4, Adriana procura envolver os alunos nas suas explicações, formulando questões. A utilização de demonstrações vai-se tornando mais frequente com o decurso das intervenções. Da leitura das notas de campo infere-se que muitas vezes esta é uma forma de gestão de tempo. Por exemplo: (a) “À medida que Adriana vai falando, os alunos de G6 pegam nos fios, mas é a própria Adriana que pega nos fios e monta o circuito” (Notas de Campo, IPP IV, Adriana, Observação 3, UR67); e (b) “Adriana dá por terminado o tempo e, dirigindo-se à turma, diz que é a própria que vai montar o circuito com a ajuda de alguns alunos” (Notas de Campo, IPP IV, Adriana, Observação 8, UR56).

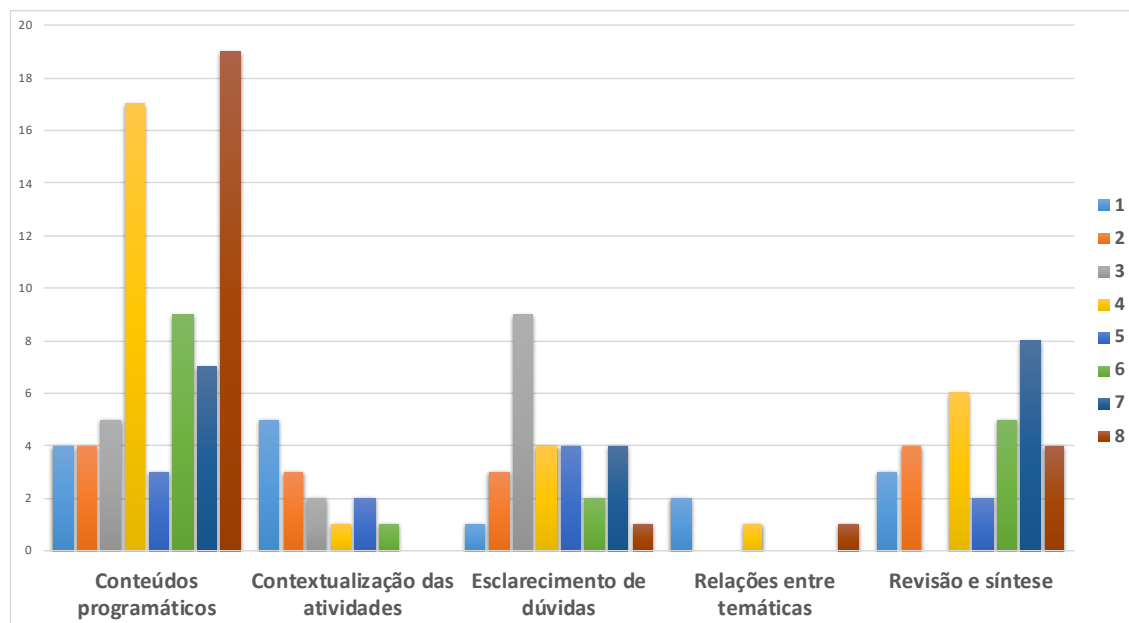


Figura 44: Análise macro das subcategorias relacionadas com a Clareza na aula nas oito intervenções de Adriana que foram observadas.

A análise da Figura 45 mostra também que em algumas das suas aulas, mas de uma forma pouco frequente, Adriana utilizou ainda as seguintes estratégias para garantir a clareza dos conteúdos programáticos: (a) ancoragem de conceitos (apenas usada em três das oito observações, com um total de quatro unidades de registo); (b) ênfase de ideias (apenas utilizadas em três das observações, com uma unidade de registo em cada aula); e (c) feedback (apenas utilizadas em três das observações, com uma unidade de registo em cada aula).

Existe apenas uma unidade de registo referente à preparação científica de Adriana (Cf. Figura 45):

Depois de os alunos saírem, Sandra chama Adriana e faz algumas correções científicas de algo que Adriana disse durante a aula sobre a energia potencial elétrica que baralhou os alunos, pedindo a Adriana para não voltar a repetir no segundo turno. (Notas de Campo, IPP IV, Adriana, Observação 7, UR49)

Este excerto indica que, nesta temática, Adriana demonstrou ter algumas lacunas ao nível do conhecimento científico de conteúdo. Como nem sempre foi possível a investigadora ouvir o feedback que era dado por Sandra a Adriana e uma vez que a observadora não tinha domínio suficiente do conhecimento das áreas da Física e da Química para reconhecer o domínio (ou a falta do mesmo) de Adriana sobre as diferentes temáticas, não é possível analisar com rigor a informação fornecida por este indicador.

A análise da Figura 44 mostra que a preocupação de Adriana com a contextualização das atividades vai diminuindo ao longo das suas intervenções, estando relacionada, na maior parte dos casos, com a explicitação do funcionamento da aula, em geral, e das atividades práticas, em particular. Por exemplo: (a) «A: “Hoje vamos fazer outra tarefa: uma atividade laboratorial. Vamos trabalhar da mesma forma, com os mesmos grupos.”» (Notas de Campo, IPP IV, Adriana, Observação 2, UR12); e (b) “depois [Adriana] explica que a tarefa será feita por partes. Indica ainda que para a primeira parte da tarefa, que será constituída pela Questão 1, terão 15 minutos para a sua realização” (Notas de Campo, IPP III, Adriana, Observação 1, UR10).

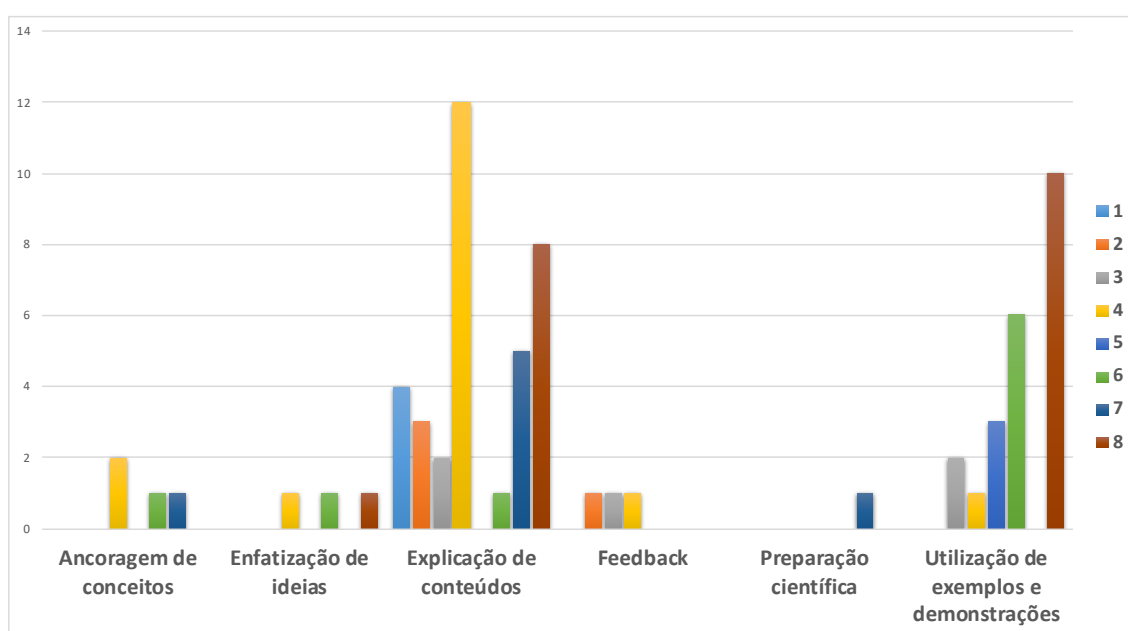


Figura 45: Estratégias utilizadas por Adriana para garantir a clareza dos conteúdos programáticos nas oito intervenções que foram observadas.

Tratando-se de uma estratégia que é utilizada consoante as necessidades dos alunos, verifica-se que em todas as aulas de Adriana que foram observadas existiram momentos de esclarecimento de dúvidas (Cf. Figura 44). Estes esclarecimentos estiveram primordialmente relacionados com dúvidas relativas: (a) à execução e ao funcionamento do trabalho prático; e (b) à clarificação de conteúdos.

Apenas em três das oito observações realizadas há registo da existência de momentos em que Adriana procura estabelecer relações entre diferentes temáticas (Cf. Figura 44). Nas Observações 1 e 4 promove a relação dos conteúdos que estão a ser estudados com outros assuntos estudados em aulas anteriores. Na Observação 1 há também uma preocupação em mobilizar conhecimentos de outras disciplinas. Por sua vez,

na Observação 8, Adriana procura estabelecer a relação CTS de um determinado conteúdo: “Adriana faz a ponte com os computadores e os comandos de televisão para explicar o que é e para que serve uma resistência elétrica” (Notas de Campo, IPP IV, Adriana, Observação 8, UR28).

À exceção da Observação 3, em todas as aulas observadas existiram momentos dedicados à revisão e síntese de conteúdos programáticos (Cf. Figura 44). A análise da Figura 46 evidencia a existência de uma tendência crescente de momentos de sistematização de conteúdos nas aulas de Adriana. Na maior parte das vezes, esta sistematização ocorre após a explicitação de um determinado conteúdo. Todavia, algumas vezes ocorre durante a correção das tarefas, depois de os alunos terem lido a sua resposta a uma determinada questão da ficha de trabalho. Por exemplo: “Adriana sistematiza o que foi dito pelos alunos e depois pede aos alunos para formularem uma hipótese” (Notas de Campo, IPP IV, Adriana, Observação 6, UR09). Apenas nas Observações 2, 4, 6 e 7 há registo de terem havido momentos de revisão de conteúdos. Ao contrário do que acontecia no caso de Sofia, Adriana não envolve os alunos nestes momentos de revisão. Por exemplo: “Adriana continua a revisão dos conceitos estudados na aula anterior com o auxílio de uma apresentação de diapositivos” (Notas de Campo, IPP IV, Adriana, Observação 2, UR11).

A análise das Notas de Campo de Adriana mostra que esta participante recorre a várias estratégias para tentar envolver os alunos no processo de ensino e aprendizagem (Cf. Figura 47). Nota-se um claro predomínio da utilização de estratégias de questionamento (com aproximadamente 67% das unidades de registo desta categoria) em relação às restantes estratégias utilizadas para centrar a aula na aprendizagem do aluno (com apenas cerca 33 % das unidades de registo desta categoria). Dentro das estratégias de questionamento predomina, por ordem decrescente, a utilização de: (1) questões facilitadoras (com aproximadamente 34% das unidades de registo da subcategoria); (2) questões de revisão (com cerca de 22% das unidades de registo da subcategoria); (3) frases interrogativas incompletas e questões de aprofundamento (ambas com aproximadamente 19% das unidades de registo da subcategoria); e (4) questões retóricas (com cerca de 6% das unidades de registo). No que se refere às restantes estratégias centradas no aluno, predomina, por ordem decrescente: (a) a solicitação de colaboração dos alunos (com aproximadamente 71% das unidades de registo da subcategoria); (b) a solicitação da explicitação de ideias dos alunos (com aproximadamente 26% das unidades de registo da subcategoria); e (c) a utilização de estímulos para promover a criatividade

e a autonomia dos alunos (com apenas cerca de 3% das unidades de registo da subcategoria).

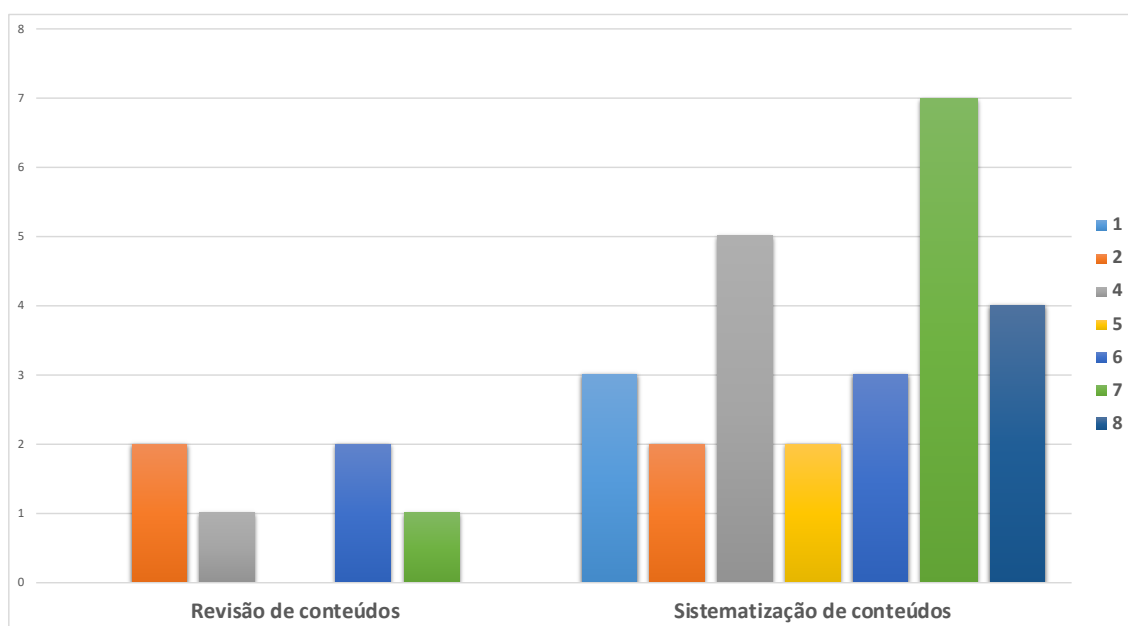


Figura 46: Utilização de estratégias de revisão e síntese nas oito intervenções de Adriana que foram observadas.

As questões facilitadoras são utilizadas em todas as aulas observadas, excetuando a aula correspondente à Observação 2, havendo um predomínio da sua utilização na Observação 6 (Cf. Figura 47). Contudo, esta estratégia é também muito utilizada nas aulas correspondentes às observações 3, 5 e 7. Esta participante utiliza primordialmente este tipo de estratégia durante os momentos em que apoia o trabalho prático que vai sendo realizado pelos alunos em grupo. Durante os momentos em que faz a correção das tarefas em grande grupo, Adriana também formula, por vezes, questões facilitadoras. Por exemplo: “Adriana continua a formular questões facilitadoras remetendo os alunos para os valores obtidos nas medições que foram efetuadas pelos grupos na aula anterior” (Notas de Campo, IPP IV, Adriana, Observação 7, UR23).

A utilização de frases interrogativas incompletas ocorre normalmente associada a momentos de: (a) explicação de conteúdos, numa tentativa de envolver os alunos nesses momentos mais expositivos; (b) esclarecimento de dúvidas e correção de tarefas, sendo a utilização daquela estratégia precedida, por vezes, por questões facilitadoras que não foram respondidas pelos alunos; e (c) revisão de conteúdos, procurando estimular os alunos a mobilizarem e expressarem os conhecimentos que adquiriram em aulas anteriores. Por exemplo: “Durante a explicação, Adriana vai formulando questões

dirigidas à turma. Estas questões continuam a ser formuladas sob a forma de frases incompletas. Alguns alunos vão respondendo, num tom baixo, às questões de Adriana.” (Notas de Campo, IPP IV, Adriana, Observação 4, UR29).

Adriana utiliza primordialmente as questões de aprofundamento quer durante os momentos em que monitoriza o trabalho prático, quer durante a correção das tarefas. Existem, contudo, unidades de registo que mostram que numa ou noutra aula, esta estratégia é também utilizada durante a explicitação ou sistematização de conteúdos. Por exemplo: “Depois, [Adriana] sistematiza as funções das resistências num circuito elétrico, formulando questões de aprofundamento dirigidas à turma” (Notas de Campo, IPP IV, Adriana, Observação 8, UR29).

Apesar de as frases interrogativas incompletas e as questões de aprofundamento terem uma menor percentagem de unidades de registo do que as questões de revisão, ambas são utilizadas em sete das oito intervenções observadas. Já as questões de revisão são apenas utilizadas em cinco das intervenções observadas. Estes dados mostram que a utilização das duas primeiras estratégias (*Frases interrogativas incompletas* e *Questões de revisão*) ocorre de forma mais sistemática. Estes dados reforçam ainda a importância de uma análise cautelosa dos dados estatísticos decorrentes de análise qualitativa de conteúdo e da fundamentação da mesma no conteúdo das unidades de registo.

Por sua vez, a utilização de questões de revisão ocorre geralmente articulada com momentos de revisão e sistematização de conteúdos. No entanto, algumas vezes também aparece associada à correção de tarefas e à monitorização da compreensão dos alunos, quer durante a execução do trabalho prático, quer durante a explicação de conteúdos. Por exemplo: (a) “Fazendo perguntas dirigidas à turma, Adriana sistematiza o que foi feito na aula passada” (Notas de Campo, IPP IV, Adriana, Observação 6, UR09); (b) “Adriana formula questões de revisão para depois aprofundar os conceitos, definindo o conceito de condutores óhmicos” (Notas de Campo, IPP IV, Adriana, Observação 8, UR50).

Relativamente às restantes estratégias centradas no aluno, Adriana procura solicitar a colaboração dos alunos em sete das oito intervenções observadas, verificando-se uma tendência crescente do número de solicitações nas últimas três observações (Cf. Figura 47). Esta estratégia é usualmente utilizada em momentos dedicados à correção das tarefas que foram realizadas pelos alunos. Embora menos frequentemente, esta estratégia era também utilizada em momentos de introdução à tarefa, quando Adriana pedia aos alunos que lessem parte do texto da ficha de trabalho que continha a tarefa, e em situações em que esta EFP pedia aos alunos para complementarem as respostas dos colegas. Por

exemplo: “Como o aluno estava a ter algumas dificuldades a explicar o seu raciocínio, pede a um dos colegas do grupo para ajudar a explicar” (Notas de Campo, IPP III, Adriana, Observação 1, UR27).

O recurso a estratégias relacionadas com a explicitação de ideias por parte dos alunos predomina nas duas primeiras e nas duas últimas observações, estando associado a momentos de correção de tarefas (Cf. Figura 47). Por exemplo: “Adriana pede a A6 para explicar os circuitos que desenhou no quadro” (Notas de Campo, IPP IV, Adriana, Observação 7, UR12). De notar que, no caso da primeira observação, esta estratégia está também associada a um momento de discussão coletiva, que é decorrente da correção da tarefa que havia sido realizada pelos alunos nessa aula.

Finalmente, existem apenas duas unidades de registo referentes ao estímulo da autonomia dos alunos (Observações 2 e 7). Em cada uma destas duas situações, Adriana incentiva-os, respetivamente, a escreverem eles próprios a resposta de uma determinada pergunta da ficha de trabalho e a procurarem a informação que necessitam no manual: (a) “[Adriana] estimula os alunos a escreverem as suas conclusões” (Notas de Campo, IPP IV, Adriana, Observação 2, UR44); (b) “Há mais alunos a fazerem questões. Adriana diz [aos alunos] para procurarem as palavras que não conhecem no manual” (Notas de Campo, IPP IV, Adriana, Observação 7, UR46).

No que respeita às atividades práticas promovidas por Adriana, verifica-se que predomina o trabalho realizado em grupo (Cf. Figura 48). Este tipo de trabalho foi realizado em todas as intervenções, com exceção da aula que corresponde à Observação 7, uma vez que esta intervenção se caracterizou por ser dedicada à correção da tarefa que havia sido realizada na aula anterior. Adriana apenas pediu aos alunos que realizassem algumas questões da ficha de trabalho em casa nas últimas duas intervenções observadas. Neste caso, o número de unidades de registo não corresponde ao número de questões que foram selecionadas como trabalho de casa, mas sim ao número de vezes que a participante repetiu essa indicação.

A Figura 48 mostra ainda que Adriana se preocupou em monitorizar a compreensão dos alunos, procurando primordialmente corrigir as tarefas e averiguar a progressão do trabalho prático (respetivamente, com aproximadamente 47% e 31% das unidades de registo da subcategoria). Apesar do número de unidades de registo do indicador *Correção de tarefas* ser superior à do indicador *Averiguar a progressão do trabalho prático*, a análise da figura revela que esta última estratégia é utilizada num maior número de intervenções, apesar da diferença (uma aula) não ser muito significativa.

Comparando os registos das situações em que houve trabalho prático em grupo e dos momentos em que Adriana procurou monitorizar a sua progressão, verifica-se que houve sempre essa preocupação.

Verifica-se ainda que em seis das oito aulas observadas, Adriana procura verificar se os alunos têm dúvidas (Cf. Figura 48). Algumas das unidades de registo mostram que esta estratégia era também utilizada como uma forma de chamar os alunos à atenção, numa tentativa de perceber se a sua distração era motivada por falta de compreensão ou desinteresse. Por exemplo: “Há alunos distraídos e na conversa. Adriana pergunta aos alunos de G2 se estão a ouvir e a perceber. Os alunos de G2 dizem que não” (Notas de Campo, IPP IV, Adriana, Observação 8, UR25). Uma vez que, durante os momentos da aula em que circula pelos grupos de trabalho para verificar a progressão do trabalho prático, Adriana também esclarece dúvidas, e dado que o faz também nos momentos de correção de tarefas e sistematização de conteúdos, há uma genuína preocupação em garantir que os alunos compreendem a matéria. Estas estratégias são complementadas com a preocupação em conhecer os diferentes raciocínios dos alunos sobre um determinado assunto, demonstrada em alguns momentos das cinco das aulas observadas. Para além disso, nas intervenções correspondentes às Observações 2, 3 e 7, Adriana recolhe algumas das tarefas dos alunos.

Relativamente à diversidade de recursos utilizados no processo de ensino, verifica-se que as unidades de registo estão praticamente distribuídas de forma equitativa, havendo, um ligeiro predomínio de recursos visuais em relação aos físicos (respetivamente, com cerca de 51% e 49% das unidades de registo da subcategoria). No entanto, a sua distribuição pelas diferentes observações não é equitativa. Particularizando, isto é, comparando-os aula a aula (Cf. Figura 49), nota-se que, nas Observações 3, 5 e 6, os registos da utilização de recursos físicos ultrapassam notoriamente os da utilização de recursos visuais. Pelo contrário, nas Observações 1, 4 e 7, é a utilização de recursos visuais que predomina. Nos recursos físicos incluem-se as fichas de trabalho e o material de laboratório. Apesar do quadro de giz ser um recurso físico, as unidades de registo que o mencionam foram codificadas com o indicador recurso visual, dado que este serviu para o desenho de esquemas, que são recursos visuais, ou para a escrita do sumário ou de respostas dos exercícios, que sendo uma linguagem simbólica é também considerada como um recurso visual (como se referiu anteriormente). As unidades de registo que mencionam o uso do quadro interativo também foram consideradas no indicador *Recursos visuais* porque este foi sempre utilizado apenas como tela de projeção.

A Figura 49 mostra que são pontuais as movimentações dos alunos durante as aulas, estando normalmente associadas a chamadas ao quadro e à organização em grupos de trabalho. A análise das unidades de registo relacionadas com as movimentações de Adriana revela que as aulas correspondentes às Observações 2, 3, 5 e 6 são aquelas em que ela mais se desloca pela sala e as Observações 1 e 7 correspondem àquelas em que ela menos se movimenta. A maior parte destas deslocações está associada à monitorização do trabalho de grupo. Dado que a Observação 7 ocorreu numa aula cujo foco foi a correção da tarefa que havia sido realizada na aula anterior, não é de surpreender que tenha havido um menor número de deslocações por parte de Adriana. O reduzido número de deslocações registado na Observação 1 está relacionado com a forma como foram escritas as notas de campo, dado que a análise das unidades de registo mostra que Adriana se movimentou pelos vários grupos de trabalho durante a realização do trabalho prático: “Enquanto os alunos estão a trabalhar em grupo, Adriana circula pela sala, indo aos diversos grupos verificar se há dúvidas e procurando ajudar” (Notas de Campo, IPP III, Adriana, Observação 1, UR25). Os esquemas representativos da planta da sala que estão nas notas de campo (Cf. Anexo 50) permitem ilustrar estas deslocações. Algumas dessas plantas estão representadas na Figura 50. Em todas elas as setas e retas representadas a azul (quer estejam a tracejado ou não) representam as deslocações desta participante ao longo da aula. O registo da ausência de movimentações de Adriana é pontual e refere-se a momentos em que ela está parada a ajudar um determinado grupo.

Durante as observações teve-se ainda atenção às alterações do registo oral usual de Adriana. Registaram-se apenas modificações ao nível do tom de voz utilizado nas aulas correspondentes às Observações 2, 7 e 8 (Cf. Figura 49). Estas alterações referem-se a momentos em que Adriana eleva o tom de voz para: (a) se fazer ouvir durante a explicação de um determinado conteúdo quando os alunos estão a fazer muito barulho, tentando falar mais alto do que eles; e (b) chamar os alunos à atenção. Por exemplo: (a) “Adriana eleva a voz e explica a diferença entre água da torneira e água destilada” (Notas de Campo, IPP IV, Adriana, Observação 2, UR63); (b) “Há barulho. Adriana eleva a voz e pede silêncio” (Notas de Campo, IPP IV, Adriana, Observação 8, UR06).

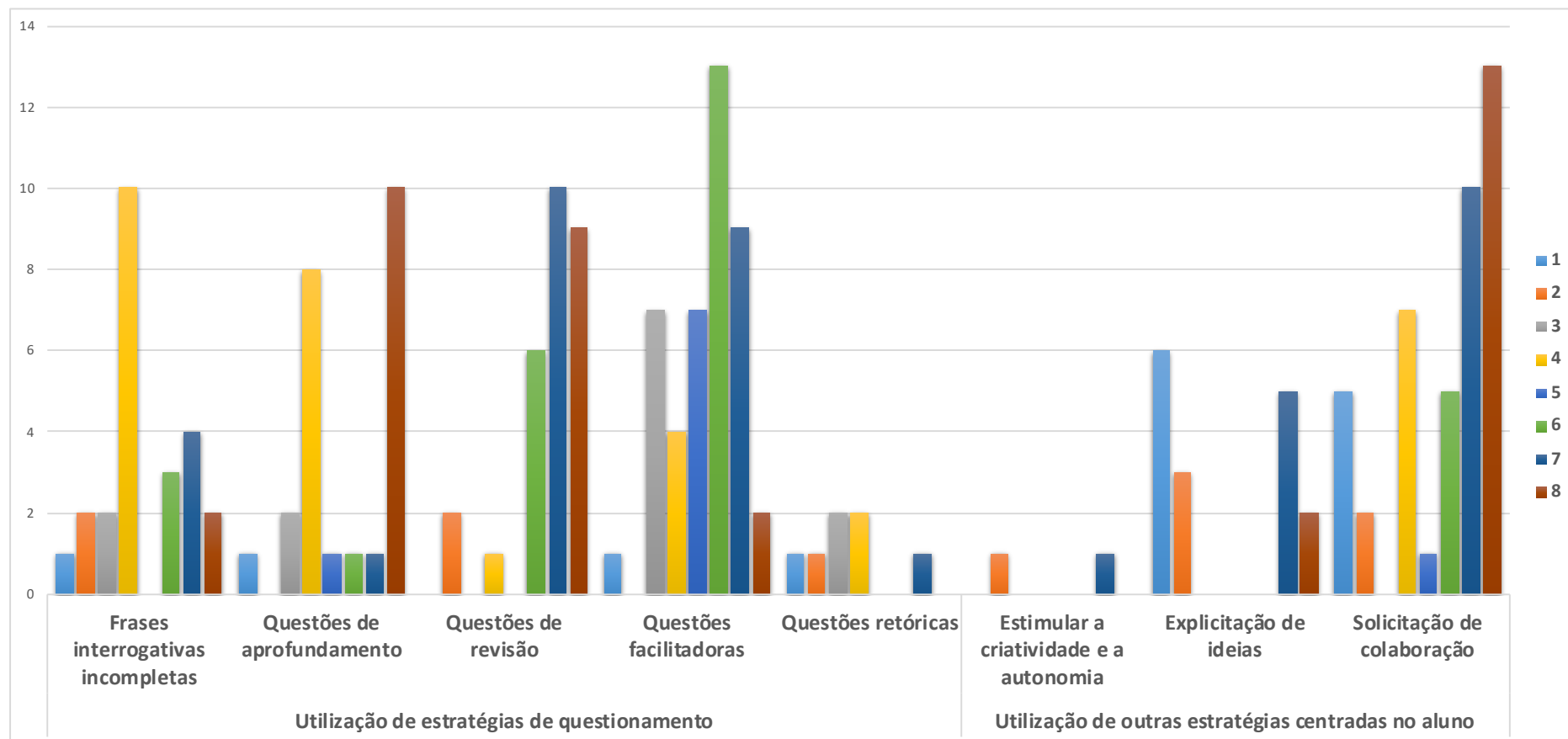


Figura 47: Ocorrência de situações que expressaram questões relacionadas com o Envolvimento dos Alunos no Processo Educativo nas oito intervenções de Adriana que foram observadas.

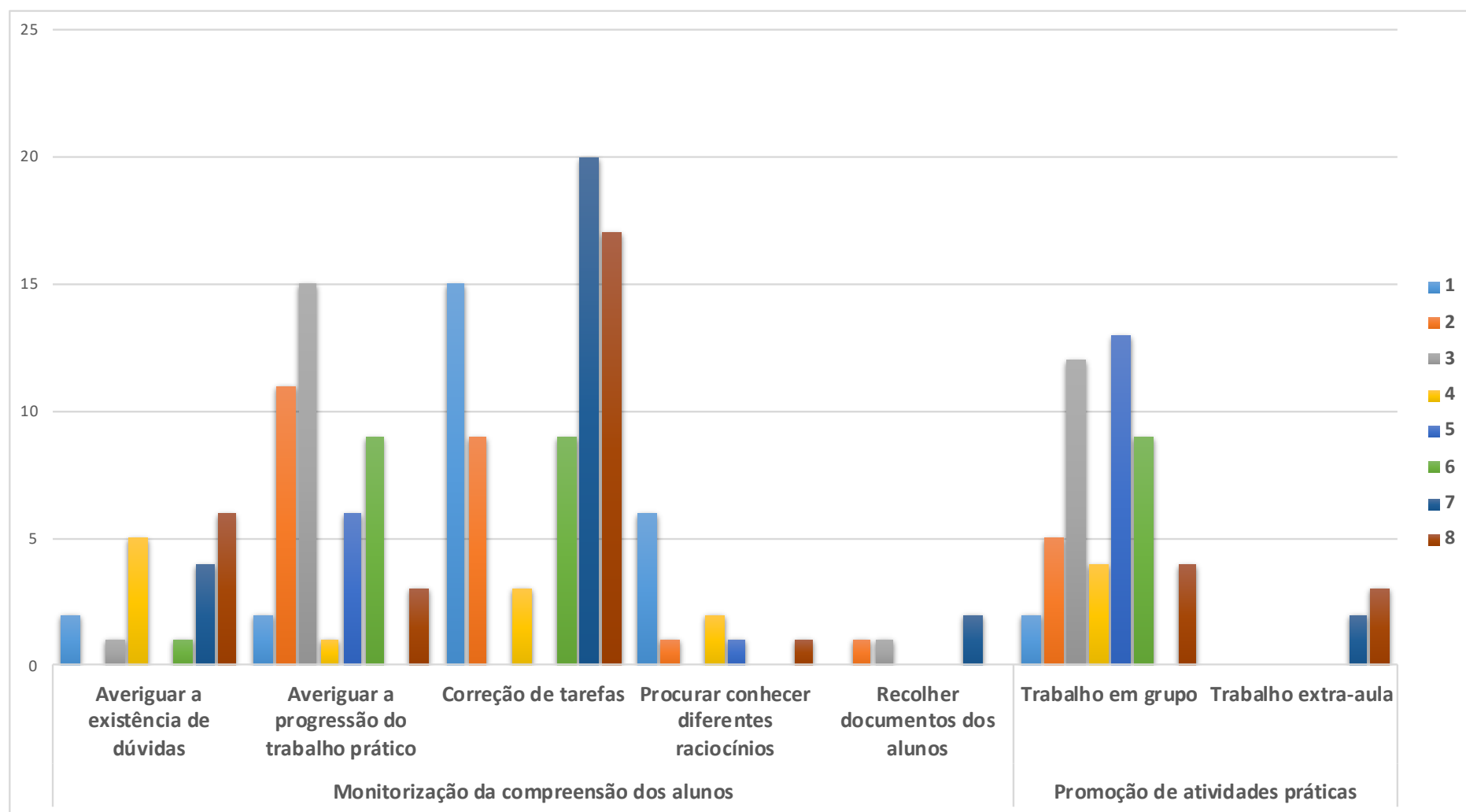


Figura 48: Ocorrência de situações que expressaram questões relacionadas com a Avaliação Formativa nas oito intervenções de Adriana que foram observadas.

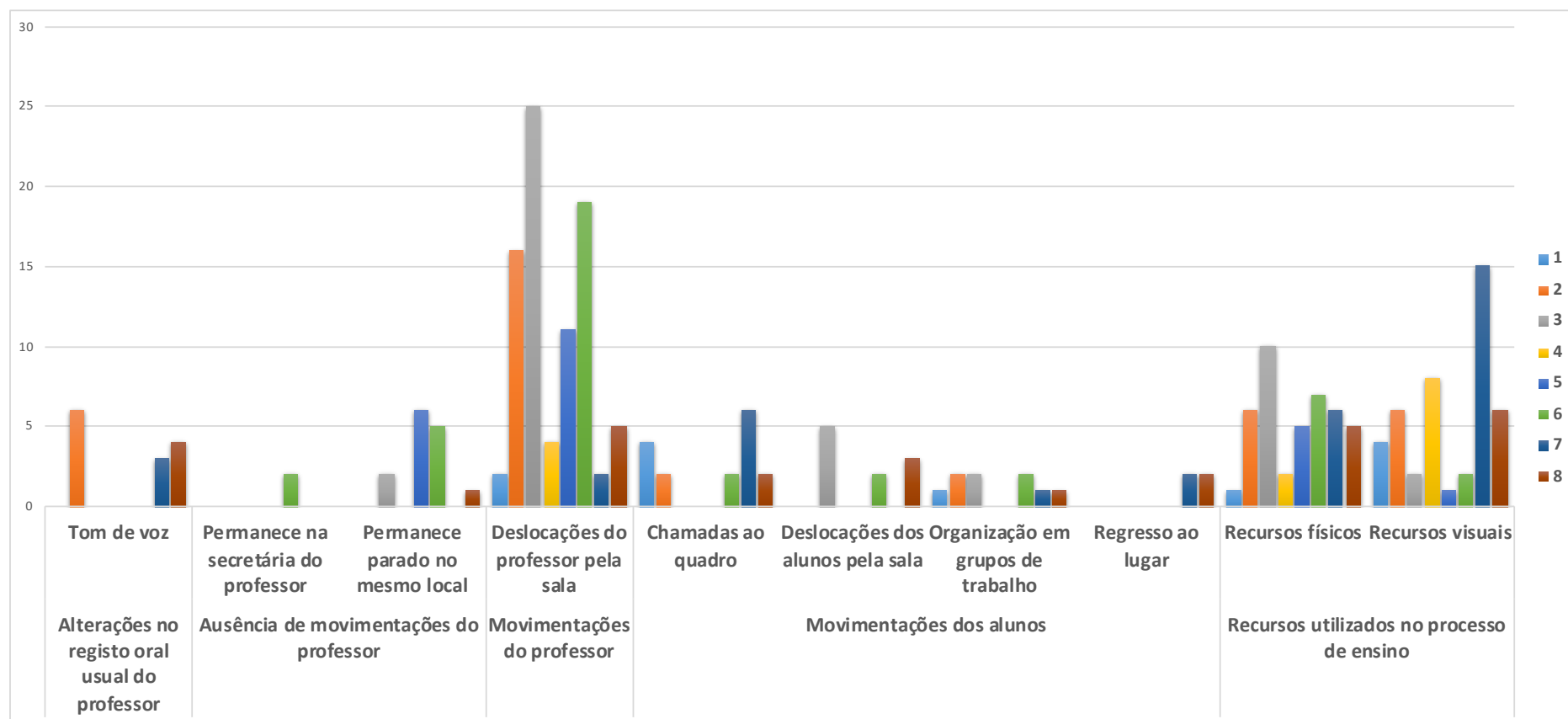


Figura 49: Ocorrência de situações que expressaram questões relacionadas com a Diversidade Instrucional nas oito intervenções de Adriana que foram observadas.

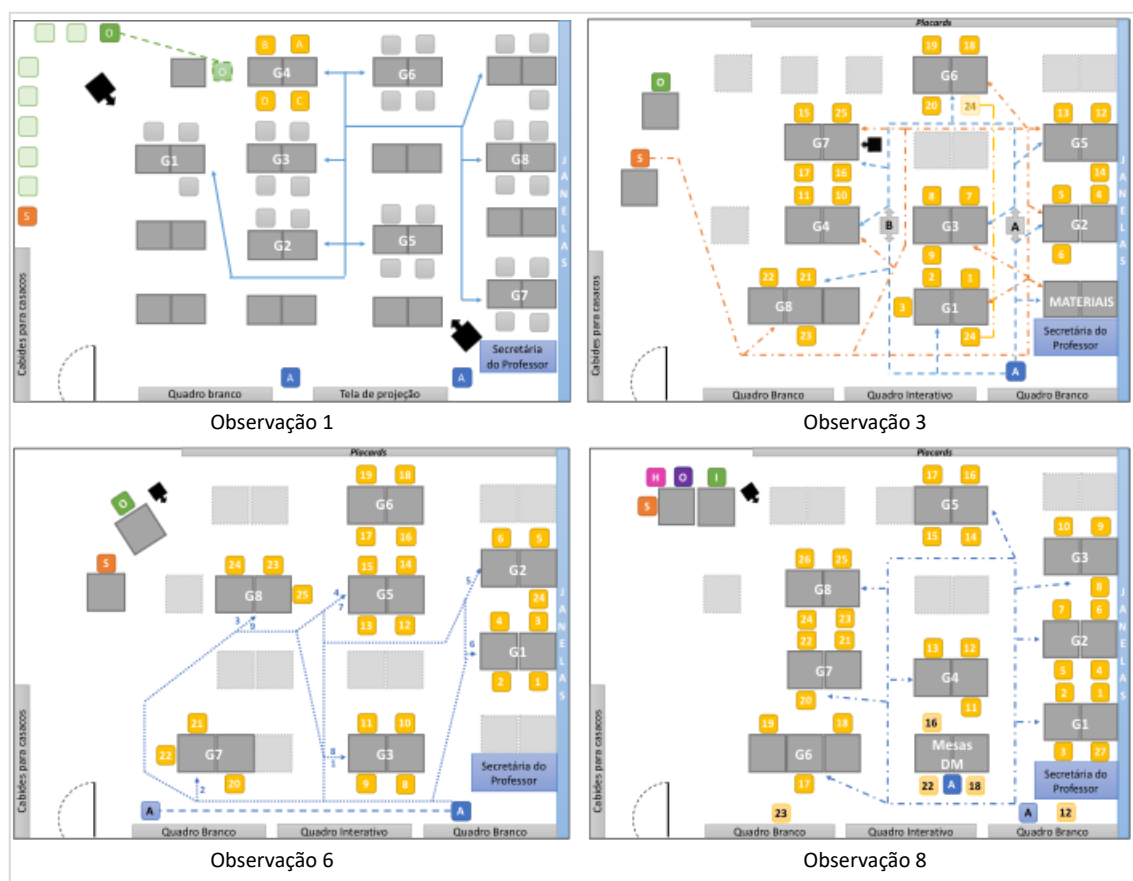


Figura 50: Exemplos de plantas da sala de algumas das intervenções de Adriana que foram observadas.

Uma análise macro do conjunto das categorias definidas para a análise das Notas de Campo de Adriana permite perceber esta participante vai utilizando as diversas estratégias ao longo das suas aulas, havendo algumas que são predominantes em determinadas observações (Figura 51). A análise do gráfico permite concluir que há uma predominante preocupação com a clareza na aula, o envolvimento dos alunos no processo educativo e a gestão da sala de aula nas Observações 4, 7 e 8. Nas duas últimas há ainda predomínio da utilização de estratégias de avaliação formativa. Assim, embora existam outras observações com um elevado número de unidades de registo num ou noutro indicador, a conjugação da elevada frequência das categorias referidas anteriormente naquelas observações leva a crer que aquelas aulas foram bastante importantes no conjunto de toda a unidade didática. Nota-se ainda que, ao longo das suas várias intervenções, Adriana procura utilizar várias estratégias de ensino e aprendizagem. A análise do gráfico da Figura 51 demonstra uma tendência crescente do número de unidades de registo codificadas em várias categorias ao longo das quatro primeiras e das quatro últimas observações, nomeadamente nas categorias *Avaliação formativa*, *Clareza*

na aula e *Gestão de sala de aula*. Não pode deixar de se mencionar a quebra entre a quarta e a quinta observação em todas as categorias com exceção da que se refere à *Diversidade instrucional*, nem a tendência de decréscimo da desta diversidade nas Observações 6, 7 e 8.

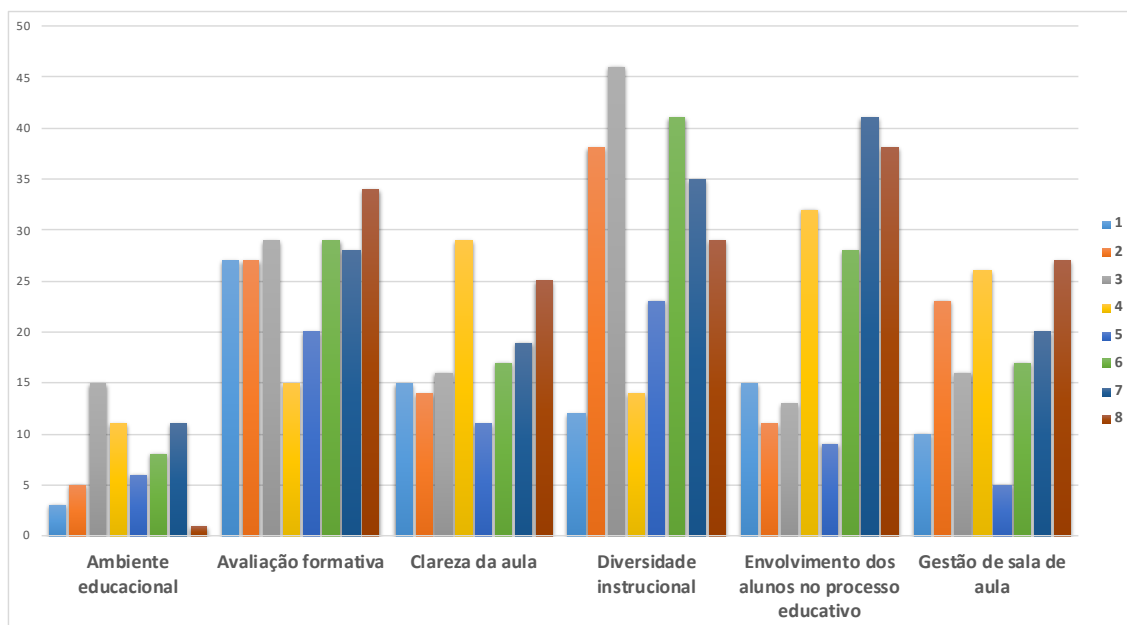


Figura 51: Visão macro das unidades de registo codificadas nas categorias utilizadas na análise das notas de campo das oito intervenções de Adriana que foram observadas.

2.2. Interpretações pessoais sobre questões emergentes das Notas de Campo.

Foi pedido a Adriana que explicasse se os momentos de co-docência foram planeados e por que razão: (a) formulava frases interrogativas incompletas, questões retóricas e questões facilitadoras; (b) prosseguia com a aula quando perguntava aos alunos se tinham dúvidas e eles não respondiam; (c) circulava pelos grupos durante a realização do trabalho prático; (d) formulava questões dirigidas à turma em geral e não a um aluno em particular; (e) não dava feedback aos alunos durante as aulas; (f) pedia aos alunos que copiassem sínteses que projetava, quando essas sínteses eram iguais às que estavam no manual; (g) utilizava tendencialmente estratégias mais centradas no professor no final da aula; (h) trocava frequentemente olhares com a supervisora cooperante; (i) projetava as fichas de trabalho.

Adriana afirma que os momentos de co-docência foram planeados e acordados com as duas supervisoras (cooperante e educacional) para facilitar a monitorização do trabalho prático e para garantir que todos os grupos tinham o apoio que necessitavam, devido ao elevado número de alunos da turma: “Teve que ser, por causa da gestão dos

grupos que eu não conseguia gerir todos os grupos. (...) Até porque acabava por ser mais rápido e aproveitávamos mais o tempo do que se estivesse só eu a circular” (Entrevista de Adriana, UR99).

Relativamente às estratégias de questionamento, Adriana afirma que deixava as frases a meio propositadamente para os alunos as completarem, assumindo que é uma estratégia que importou da sua experiência no âmbito das explicações: “É já uma característica minha, já das explicações. E, por acaso, por exemplo, a professora Sandra faz a mesma coisa, muitas vezes. (...) Eu acho que é tipo darmos aquele empurrãozinho e agora eles vão completar” (Entrevista de Adriana, UR85). Fica subjacente que o facto de a supervisora cooperante a utilizar a mesma estratégia legitima a opção de Adriana. Esta participante considera que a utilização desta estratégia auxilia e estimula os alunos a darem uma resposta: “É mais fácil deixar a frase. (...) Eles ao conseguirem completar a frase (...) também se sentem bem. E eu acho que isso os estimula. (...) porque é uma coisa já que eu faço [naturalmente]” (Entrevista de Adriana, UR90). Para além disso, Adriana, refere ainda que, enquanto não se sentia pressionada pelo tempo, procurava elaborar questões facilitadoras, para estimular os alunos a pensar:

Lá está, quando o tempo ainda estava a tempo [ri], tentava ir pelas questões facilitadoras, não é?, aquele tal questionamento orientado de forma a eles [os alunos] conseguirem chegar lá sozinhos. Quando a coisa já não estava a correr tão bem [em termos de tempo], vamos pelas frases a meio, já damos a resposta. O tempo manda muito em mim. Porque são eles próprios a dar a resposta e não [têm apenas de] completar a frase com uma palavra, não é?, ou seja, a palavra que seria mais ou menos óbvia, que eles tinham que completar, enquanto na questão facilitadora eles têm que pensar o que é que vão responder. (Entrevista de Adriana, UR97 e UR98)

No que se refere à formulação de questões retóricas, Adriana admite que não sabe precisar se era algo consciente ou inconsciente, afirmando que decorria da sua vontade de ensinar:

Mas é aquela vontade de querer ensinar e de querer que eles [os alunos] saibam, não lhes dou tempo de responder e já lhes estou a responder à questão. Acaba por ser um bocadinho assim. Não é que eu ao ler as tuas notas de campo depois não começasse a pensar: realmente ela tem razão, eu devia dar um bocadinho mais de tempo. Por vezes a coisa... De início corria bem e depois, às tantas, já estava outra vez – e isso eu tinha consciência – a dar a resposta, já não estás a deixar os miúdos responderem. (Entrevista de Adriana, UR80)

Neste excerto está subjacente o contributo das Notas de Campo das observações realizadas pela investigadora para a reflexão de Adriana. Esta EFP admite ainda que, apesar de ter utilizado um método de ensino e aprendizagem eminentemente centrado nos alunos, não acreditava no seu sucesso junto dos mesmos e, por esse motivo, optava por

elaborar questões retóricas: “De início também passava muito por, sou sincera, não acreditar muito neste método. Pensar, tipo, eles não vão aprender nada com isto. E, então, isso também me fazia tentar ajudar” (Entrevista de Adriana, UR81). Apesar disso, assume que se tentava controlar, mas que, muitas vezes por constrangimentos de tempo ou por considerar que os alunos não eram capazes de responder corretamente, acaba por recorrer a essa estratégia: “Eu tentava controlar isso. Mas, depois, lá está, ou pelo constrangimento do tempo, ou porque eles não iam chegar lá de outra forma, eu acabava por dar a resposta” (Entrevista de Adriana, UR82).

Em relação ao facto de prosseguir com a aula quando inquiria os alunos sobre a existência de dúvida e eles não respondiam, Adriana afirma que está consciente que muitas vezes os alunos diziam que estavam a perceber, mas na verdade não estavam. No entanto, uma vez mais por constrangimentos de tempo, acabava por optar por avançar com a aula. Mesmo assim refere que, por vezes, formulava uma questão de revisão para tentar perceber se os alunos tinham efetivamente percebido a matéria.

Quando questionada sobre o objetivo de circular pelos vários grupos durante a realização do trabalho prático, Adriana indica que procurava monitorizar o trabalho que os alunos estavam a realizar e dar-lhes o apoio que necessitavam. Esta participante refere que durante este processo ia também dando feedback aos alunos. Neste sentido, a opção de não dar feedback oral aos alunos em grande grupo era consciente, tendo sido combinada com as suas supervisoras, pois dava feedback oral aos alunos em pequeno grupo, durante a monitorização do trabalho prático, e por escrito, quando devolvia as fichas de trabalho que recolhia dos alunos. Nas palavras de Adriana:

Exato [como dava feedback escrito não era necessário o oral]. (...) Quer dizer, o feedback oral também acabava por [ser dado] enquanto eles estavam a trabalhar, [eu] ia corrigindo, ia orientado. Mas, depois, o último feedback da tarefa era sempre escrito. Também foi uma estratégia combinada. (Entrevista de Adriana, UR103)

Importa, contudo, lembrar que, de acordo com as Notas de Campo das observações, Adriana não recolhia as fichas de trabalho de todos os alunos, pelo que os alunos nem sempre recebiam feedback escrito.

Adriana menciona que optava por formular questões dirigidas à turma em geral e não a um aluno em particular com o intuito de estimular discussões coletivas. Todavia, assume que essa nem sempre foi uma estratégia bem-sucedida: “Eu acho que houve discussões que correram melhor do que outras. Se calhar houve uma ou outra em que se

conseguiu fazer uma pequena discussão, outras nem tanto” (Entrevista de Adriana, UR95).

A projeção das fichas de trabalho foi a estratégia encontrada por Adriana para assegurar que todos os alunos estavam a focados na tarefa e que não se dispersavam. Também no sentido de facilitar a aprendizagem dos alunos, esta EFP procurou fomentar a utilização do manual como fonte de informação. No entanto, isso não ocorreu de acordo com o planeado. Adriana verificou que quando os alunos utilizavam o manual limitavam-se a copiar o que lá estava, em vez de tentarem usar a informação que lá estava para construir e fundamentar os seus raciocínios. Assim, após ter consultado a sua supervisora cooperante, esta EFP desistiu desta estratégia. Relativamente às sínteses que pedia aos alunos que copiassem para o seu caderno diário, Adriana afirma que também foi uma estratégia combinada com a supervisora cooperante. Esta participante refere que, apesar de as sínteses que projetava serem iguais às do manual, considerava importante os alunos ficarem com esse registo, dado que muitos não têm ou não usam o manual.

Adriana considera que os alunos se envolviam muito nos momentos práticos da aula, pelo que, muitas vezes, optou por lhes dar mais tempo para concluírem as experiências do que aquele que tinha planeado. Isso resultou num ajuste do plano inicial. Assim, os alunos não eram muito envolvidos nos momentos de síntese porque, como estes momentos ocorriam mais no final da aula, já não havia tempo para isso. Desta forma, nestas situações, esta participante optava por centrar mais a aula no professor. Nas palavras de Adriana:

Era mesmo já o constrangimento do tempo. (...) Eu acho que eles [os alunos], portanto, na parte prática, se envolviam bastante. Gostavam de estar ali a montar os circuitos e questionavam-me e assim. (...) E custava-me não os deixar concretizar tudo até ao final, até porque eles próprios se queixavam quando isso acontecia. O que é que se fazia? Lá está, excedia-se o tempo para aquela fase da aula. (Entrevista de Adriana, UR96)

Para a ajudar a controlar o tempo, Adriana contou com a ajuda da supervisora cooperante, que intervinha de forma silenciosa fazendo-lhe sinais. Eis a razão para esta participante trocar frequentemente olhares com Sandra.

3. Um Ensino Centrado no Professor: A Prática de Daniel

Importa referir que a primeira observação das intervenções de Daniel correspondeu à sua terceira intervenção em IPP III. Esta foi uma aula que seguiu um modelo de estudo de aula e foi uma aula teórico-prática. A segunda observação ocorreu na terceira intervenção de Daniel em IPP IV, isto é, correspondeu à terceira aula da

unidade didática planificada por este EFP. Esta unidade didática era composta por várias tarefas, que foram realizadas pelos alunos durante várias aulas que eram eminentemente teórico-práticas. A última aula observada teve um teor eminentemente prático, uma vez mais de metade do tempo letivo foi dedicado à preparação, por parte dos alunos, de uma atividade de *role-playing* a ser realizada na aula seguinte (que já não foi observada).

3.1. À procura de outra identidade: Observações das intervenções de Daniel.

Nas aulas correspondentes às Observações 1, 6 e 8 houve intervenção das supervisoras. Na aula da Observação 1, Olívia diz a Daniel que os alunos podem ir ao intervalo, e que a discussão continuará no segundo tempo da aula. Na Observação 6, Elsa diz qualquer coisa ao ouvido de Daniel e na Observação 8 deseja boa sorte aos alunos. Face ao exposto, conclui-se que as intervenções das supervisoras foram muito pontuais, não estando diretamente relacionadas com os conteúdos que estavam a ser estudados.

Não há registos sobre a disponibilidade de Daniel para auxiliar a aprendizagem, isto é, nas aulas observadas este participante nunca explicita as suas expectativas relativamente aos desempenhos dos alunos. Para além disso, a leitura das Notas de Campo mostra que, apesar de este participante circular pelos vários grupos durante os momentos de trabalho prático, ele interage pouco com os alunos. Ainda de referir que também não há registo de momentos de co-docência. A ausência de co-docência e o número extremamente reduzido de intervenções da supervisora cooperante são indicadores de que Elsa procurou dar espaço a Daniel para que ele assumisse o seu papel profissional como professor na sua plenitude.

Apenas em três das aulas observadas (Observações 5, 6 e 7) houve registo de situações que revelam o tipo de relação que Daniel estabeleceu com os alunos. Estes registos mostram que este participante procurou sempre chamar os alunos pelo nome. No entanto, de acordo com a percepção da observadora, a relação que Daniel manteve com os alunos não terá sido de grande proximidade.

Em cinco das oito aulas observadas (Observações 1, 2, 3, 5 e 7) há registo de situações (um registo por observação) em que Daniel aproveita alguns dos contributos dos alunos para clarificar e aprofundar das temáticas que estão a ser trabalhadas: “Daniel procura um fio condutor entre as diferentes previsões e sistematiza-as” (Notas de Campo, IPP IV, Daniel, Observação 3, UR27). Nas Observações 2, 3 e 7, esta mobilização é efetuada sob a forma de sistematização dos contributos dos alunos. Na Observação 1 e 5, Daniel aproveita as respostas dos alunos para, respetivamente, introduzir novos conceitos

e corrigir tarefas desenvolvidas: (a) “Depois, questiona o G3 acerca da sua resposta e aproveita o conceito de “proporcionalidade” usado pelos alunos, escrevendo a palavra no quadro” (Notas de Campo, IPP III, Daniel, Observação 1, UR20); (b) “Daniel acaba por deixar a aluna ler a sua resposta. Depois pede-lhe que vá ao quadro escrever a sua resposta e diz aos colegas para passarem” (Notas de Campo, IPP IV, Daniel, Observação 5, UR40). Pelo contrário, na Observação 4 existem quatro registos de situações em que Daniel ignorou os contributos dos alunos. Por exemplo: (a) “Pouco tempo depois A10 coloca uma questão sobre a deslocação dos morcegos a partir da emissão de sons. Daniel responde dizendo que irão ver isso mais tarde” (Notas de Campo, IPP IV, Daniel, Observação 4, UR11); (b) “A10 diz que o gráfico [representado na apresentação de slides] se parece com os gráficos da pulsação. Daniel diz que sim e avança” (Notas de Campo, IPP IV, Daniel, Observação 4, UR23).

A Figura 52 evidencia as estratégias de gestão de sala de aula utilizadas por Daniel durante as oito intervenções observadas. A análise da figura revela que, no que se refere às rotinas educacionais, apenas em metade das aulas observadas existiram momentos dedicados à escrita do sumário das aulas anteriores. Nas aulas correspondentes às Observações 2, 3 e 4, Daniel dá informações aos alunos sobre a escrita dos sumários e a disponibilização das suas apresentações de diapositivos. Para além disso, em cinco das aulas observadas (Observações 2, 3, 6, 7 e 8), este participante faz algumas recomendações e alguns avisos relacionados com: (a) a realização das tarefas, nomeadamente, no que respeita às partes que os alunos devem resolver em determinado momento ou ao material a utilizar numa parte específica da tarefa; (b) a mobilização de conhecimentos prévios; (c) a necessidade de trabalharem em grupo e não individualmente; (d) o facto de a ficha de trabalho ser para entregar ao professor no final daquela aula ou no início da aula seguinte.

Em todas as intervenções observadas, Daniel demonstra alguma preocupação em cumprir a planificação (Cf. Figura 52). No que respeita à gestão do tempo, estes cuidados são perceptíveis quando este participante: (a) avisa os alunos sobre o tempo que têm para fazer e/ou terminar uma determinada tarefa (ou parte dela); (b) decide que chegou o momento de escrever uma resposta; (c) avança para a correção da questão seguinte; e (d) decide avançar para a explicação seguinte. No que se refere aos recursos de ensino, a sua gestão ocorre de forma fluida ao longo das várias aulas observadas, com exceção de um momento na aula da Observação 4, em que Daniel teve dificuldade em conseguir carregar um vídeo. Relativamente a estratégias disciplinares, verifica-se que Daniel apenas utiliza

chamadas de atenção. Esta estratégia é apenas utilizada em cinco das oito aulas observadas (Observações 1, 2, 3, 6 e 7).

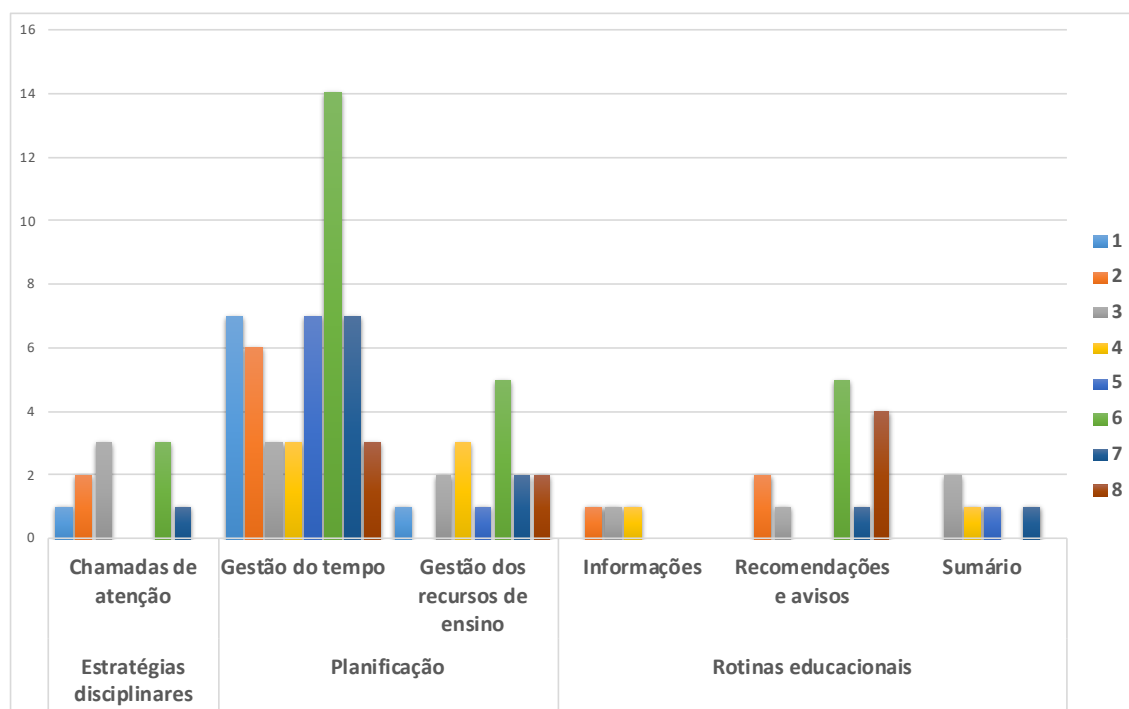


Figura 52: Ocorrência de situações que expressaram questões relacionadas com a Gestão de Sala de Aula nas oito intervenções de Daniel que foram observadas.

A análise macro das subcategorias relacionadas com a *Clareza na aula* revela que Daniel se preocupa com esta questão ao longo de todas as suas intervenções (Cf. Figura 53). A análise das Notas de Campo mostra que a clareza dos conteúdos programáticos (subcategoria com, aproximadamente, 28% das unidades de registo da categoria) é essencialmente garantida através da utilização de estratégias de explicação de conteúdos mais centradas no professor (com aproximadamente, 70% das unidades de registo da subcategoria, distribuídas por seis das intervenções observadas). Por exemplo: (a) “Daniel começa a explicar a representação gráfica das ondas sonoras, continuando num registo expositivo” (Notas de Campo, IPP IV, Daniel, Observação 4, UR18); (b) “Daniel projeta um gráfico com a comparação dos audiogramas e explica-o” (Notas de Campo, IPP IV, Daniel, Observação 7, UR09). Raramente os alunos são envolvidos nestes momentos de explicação de conteúdos. Como já se demonstrou anteriormente, muitas das questões que os próprios alunos colocam espontaneamente e que poderiam ser utilizadas por Daniel para explicar novos conceitos não são devidamente aproveitadas.

Ainda para garantir a clareza dos conteúdos programáticos, de forma pontual, em algumas das suas intervenções, Daniel procura: (a) enfatizar ideias (Observações 2, 4 e

7, com um total de quatro unidades de registo, representando aproximadamente 12% das unidades de registo da subcategoria), salientando pormenores que os alunos têm de saber; (b) ancorar conceitos (Observações 3 e 6, com uma unidade de registo em cada observação, representando cerca de 6% das unidades de registo da subcategoria), pedindo aos alunos que utilizem o manual; (c) dar feedback não verbal (uma unidade de registo na Observação 6), acenando com a cabeça em jeito de validação; e (d) utilizar exemplos e demonstrações (Observações 4 e 8, com um total de três unidades de registo, representando aproximadamente 9% das unidades de registo da subcategoria), respetivamente, referindo-se a objetos do dia-a-dia e utilizando métodos audiovisuais.

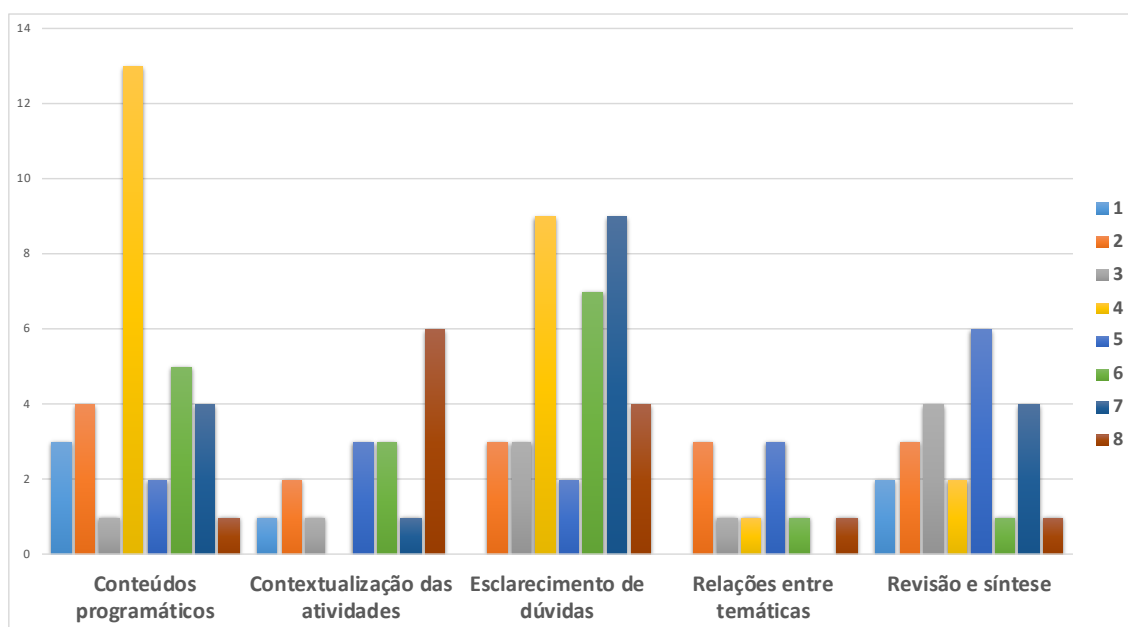


Figura 53: Análise macro das subcategorias relacionadas com a Clareza na aula nas oito intervenções de Daniel que foram observadas.

A Figura 53 revela que, à exceção da aula correspondente à Observação 4, Daniel sempre procurou contextualizar as atividades que eram realizadas. Esta contextualização relacionou-se eminentemente com o funcionamento das atividades práticas (Observações 2, 3, 5, 6, 7 e 8). Por exemplo: “Daniel explica aos alunos o que terão de fazer na ficha de trabalho e pede aos alunos para se organizarem em grupos” (Notas de Campo, IPP IV, Daniel, Observação 3, UR10). Nas Observações 1, 5 e 6, Daniel também explica como irá funcionar a aula.

Sendo uma estratégia utilizada consoante as necessidades dos alunos, na maior parte das intervenções de Daniel que foram observadas, existem momentos de esclarecimento de dúvidas (contém, aproximadamente, 32% das unidades de registo da

categoria; Cf. Figura 53), havendo um maior predomínio dos mesmos nas aulas que correspondem às Observações 4, 6 e 7. A maior parte refere-se ao esclarecimento de dúvidas relativas ao trabalho prático (aproximadamente 65% das unidades de registo da subcategoria, distribuídas pelas Observações 2 a 8; Cf. Figura 54), durante o processo de monitorização do trabalho de grupo. Por exemplo: “A9 chama Daniel e coloca-lhe uma questão. Daniel explica o que é pedido e diz imediatamente a resposta” (Notas de Campo, IPP IV, Daniel, Observação 4, UR33). Existem também momentos de clarificação e aprofundamento de conteúdos (respetivamente com, aproximadamente, 24% e 11% das unidades de registo da subcategoria, distribuídas pelas Observações 3, 4, 7 e 8 e Observações 4 e 7), conforme revela a Figura 54. Um exemplo do registo de um momento de aprofundamento de conteúdos é: “A10 pergunta se o movimento da corda da guitarra é semelhante ao das cordas vocais. Daniel responde que é parecido, mas não é bem igual e avança” (Notas de Campo, IPP IV, Daniel, Observação 4, UR17). A análise desta e das restantes unidades de registo, revela que as questões de aprofundamento que são colocadas pelos alunos, na maior parte das vezes, não são respondidas, nem aproveitadas para a aula. A exceção é um momento da Observação 7: “A2 coloca uma questão de aprofundamento. Daniel responde a A2” (Notas de Campo, IPP IV, Daniel, Observação 7, UR41). Relativamente ao esclarecimento de dúvidas, a análise das várias unidades de registo mostra que este participante se preocupou em ajudar os alunos a compreender uma determinada questão, mesmo que isso implicasse explicar a mesma coisa mais do que uma vez.

Em seis das oito intervenções observadas existiram momentos em que Daniel se preocupou em estabelecer relações entre temáticas (aproximadamente, 9% das unidades de registo da categoria; Cf. Figura 53), procurando relacionar conteúdos os programáticos (com 80% das unidades de registo da subcategoria, distribuídas pelas Observações 2, 4, 5, 5 e 8) e expressar relações CTS (com 20% das unidades de registo da subcategoria, distribuídas pelas Observações 2 e 3). Por exemplo, respetivamente: (a) “Refere que os alunos têm que relacionar a frequência com o período e diz quais são as relações entre ambos” (Notas de Campo, IPP IV, Daniel, Observação 4, UR28); (b) “Daniel indica que as unidades da velocidade estão em SI – Sistema Internacional (m/s) -, referindo que no dia-a-dia vemos outra representação, que são os Km/h” (Notas de Campo, IPP IV, Daniel, Observação 2, UR40).

A análise da Figura 53 mostra ainda que, em todas as aulas observadas, Daniel recorre a estratégias de revisão e síntese de conteúdos (contém, aproximadamente, 17%

das unidades de registo da categoria). Até à Observação 5, inclusive, registaram-se momentos em que este participante recorreu à primeira estratégia (Cf. Figura 55). Importa referir que, nas Observações 2 a 5, as estratégias de revisão incluíram a formulação de questões de revisão (Cf. tópico *Questões de revisão* da Figura 56), que não estão refletidas no gráfico da Figura 55 devido às opções metodológicas tomadas na definição das categorias e subcategorias, que estão devidamente explicitadas no Capítulo III do Enquadramento do Estudo Empírico. Relativamente à sistematização de conteúdos, o gráfico da referida figura indica que esta estratégia foi utilizada em todas as aulas observadas, excetuando na Observação 4.

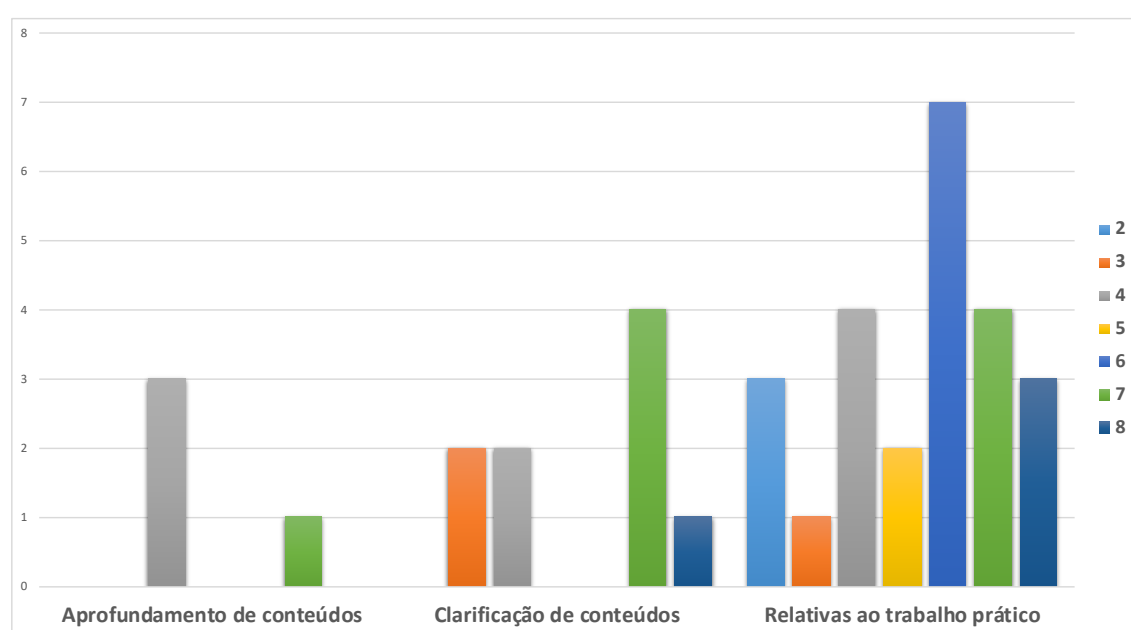


Figura 54: Modos de esclarecimento de dúvidas utilizados por Daniel nas oito intervenções que foram observadas.

Relativamente ao envolvimento dos alunos no processo educativo (Figura 56), verifica-se que são várias as estratégias utilizadas por Daniel, havendo um equilíbrio percentual entre a utilização de estratégias de questionamento (com aproximadamente 49% das unidades de registo da categoria) e a utilização de outras estratégias centradas no aluno (com cerca de 51% das unidades de registo da categoria). Dentro das estratégias de questionamento predominam as questões de aprofundamento e as questões facilitadoras (ambas usadas em cinco das aulas observadas, respetivamente com, aproximadamente, 33% e 28% das unidades de registo da subcategoria).

Daniel recorre ainda, por vezes, a questões retóricas e de revisão (utilizadas, respetivamente em seis e cinco aulas observadas, com cerca de 23% e 16% das unidades

de registo da subcategoria). De notar que, apesar da percentagem de unidades de registo ir diminuindo, o número de aulas em que ocorrem é semelhante, ou seja, tal como se pode observar no gráfico da Figura 56, em algumas aulas Daniel recorre a uma dada estratégia em mais do que um momento. Como já havia sido referido anteriormente, a utilização de questões de revisão (Observações 2, 3, 4, 5 e 8) assinala momentos dedicados à revisão de conteúdos abordados numa dada aula ou em aulas anteriores. Por exemplo: “Daniel questiona os alunos sobre a atividade que fizeram na aula anterior” (Notas de Campo, IPP IV, Daniel, Observação 5, UR19).

Relativamente às restantes estratégias utilizadas para envolver os alunos no processo educativo (Cf. Figura 56), verifica-se um predomínio da solicitação de colaboração (com, aproximadamente, 66% das unidades de registo da subcategoria). Daniel utiliza esta estratégia em sete das oito intervenções observadas, normalmente em situações de correção das tarefas, pedindo aos alunos que apresentem as suas respostas ou complementem as respostas dos colegas, e ocasionalmente durante a introdução às tarefas.

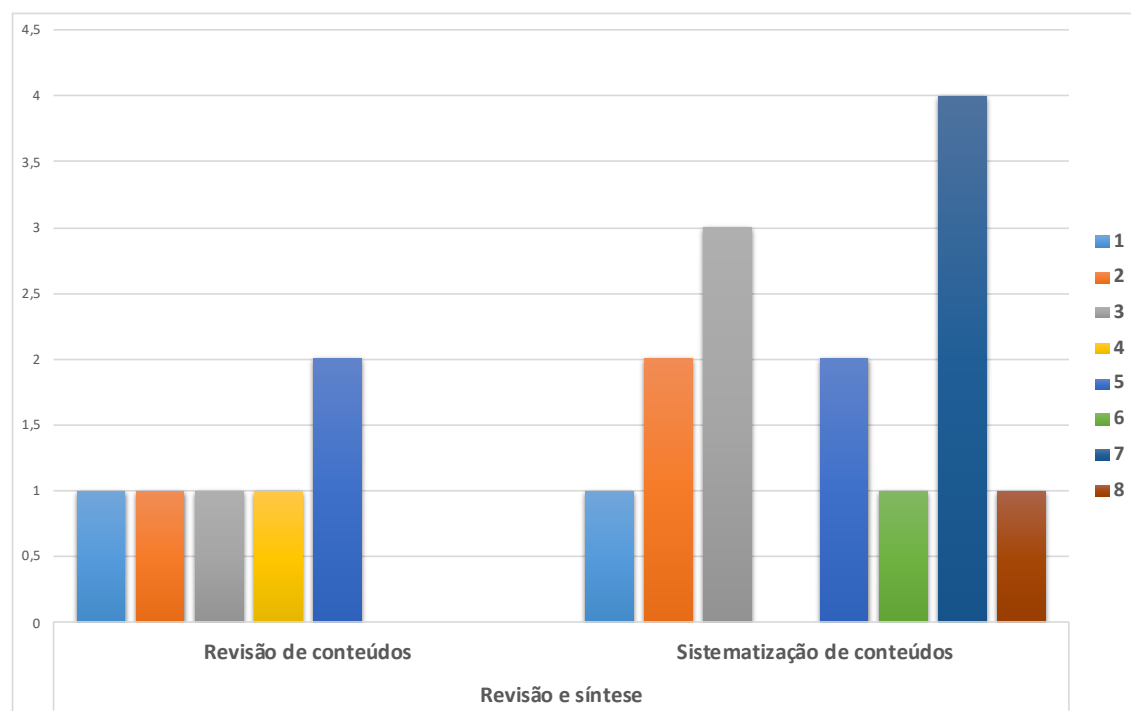


Figura 55: Utilização de estratégias de revisão e síntese nas oito intervenções de Daniel que foram observadas.

Para além de solicitar a colaboração dos alunos, em quatro das aulas observadas (Cf. Figura 56), Daniel procura promover: (a) a explicitação das ideias dos alunos

(indicador com cerca de 17% das unidades de registo da subcategoria); e (b) estimular a criatividade e autonomia dos alunos (indicador com aproximadamente 15% das unidades de registo da subcategoria). Por exemplo, respetivamente: (a) “O aluno vai ao quadro, escreve a resposta e explica oralmente o seu raciocínio” (Notas de Campo, IPP IV, Daniel, Observação 2, UR38); (b) “Quando vai a G6, os alunos colocam-lhe uma questão. Daniel encoraja-os a experimentarem” (Notas de Campo, IPP IV, Daniel, Observação 2, UR18). Embora não tenha sido bem-sucedido, porque rapidamente retomou um registo expositivo, na aula correspondente à primeira observação, Daniel tentou ainda promover uma discussão coletiva: “Daniel tenta discutir com a turma cada uma das ideias dos alunos para tentar chegar à resposta certa” (Notas de Campo, IPP III, Daniel, Observação 1, UR10).

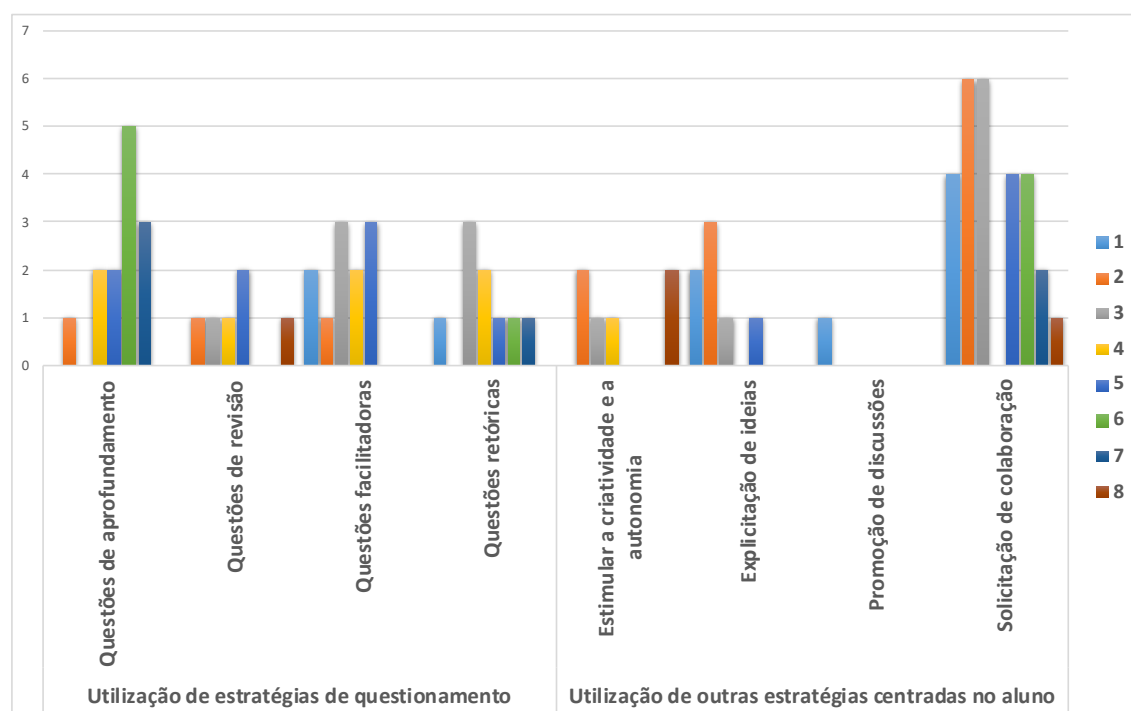


Figura 56: Ocorrência de situações que expressaram questões relacionadas com o Envolvimento dos Alunos no Processo Educativo nas oito intervenções de Daniel que foram observadas.

Em relação ao tipo de atividades práticas que foram promovidas por Daniel, a Figura 57 revela que o trabalho de grupo é a estratégia predominante (presente em seis das intervenções observadas, com aproximadamente 77 % das unidades de registo da subcategoria), havendo, ocasionalmente, momentos de trabalho individual (nas Observações 4 e 6, com aproximadamente 20 % das unidades de registo da subcategoria). A análise da figura mostra que nas Observações 6 e 8 predominam os momentos de

trabalho em grupo. Houve ainda, na Observação 7, um incentivo para a realização de trabalho extra-aula: “Depois, [Daniel] remete para o desafio da ficha de trabalho, estimulando os alunos a fazerem o seu próprio audiograma em casa, explicando qual o objetivo do exercício” (Notas de Campo, IPP IV, Daniel, Observação 7, UR43). A comparação dos registos das situações em que ocorreu trabalho prático com as situações em que Daniel procurou averiguar a progressão do mesmo mostra que houve trabalho prático em todas as aulas observadas. O facto de a análise individual da subcategoria *Promoção de atividades práticas* não revelar a ocorrência deste tipo de atividades na Observação 1 deve-se às opções metodológicas tomadas durante o processo de análise (Cf. Capítulo III do Enquadramento do Estudo Empírico).

A Figura 57 revela ainda que, em todas as aulas observadas, foram utilizadas estratégias de monitorização da compreensão dos alunos. A estratégia mais utilizada foi a correção de tarefas (representando cerca de 61% das unidades de registo da subcategoria), tendo sido usada em seis das oito aulas observadas. O elevado número de unidades de registo em cada observação permite inferir que esta foi uma estratégia bastante utilizada ao longo daquelas aulas.

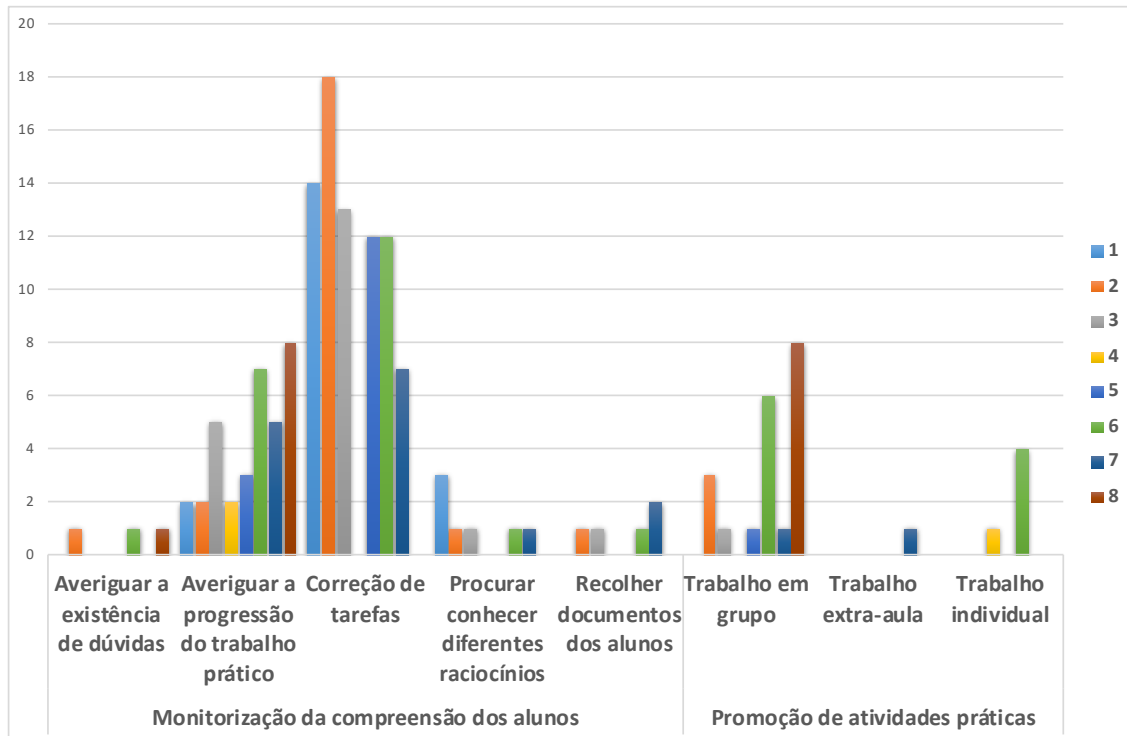


Figura 57: Ocorrência de situações que expressaram questões relacionadas com a Avaliação Formativa nas oito intervenções de Daniel que foram observadas.

Uma outra estratégia usada por Daniel foi a monitorização do trabalho prático (representando, aproximadamente, 27% das unidades de registo da subcategoria). Em todas as intervenções observadas existem unidades de registo associadas a este indicador (*Averiguar a progressão do trabalho prático*). De notar que, apesar da percentagem desta estratégia ser menor do que a da anterior, ela foi utilizada em todas as aulas observadas. A referida figura mostra ainda que existe uma tendência crescente do uso desta estratégia ao longo das oito observações. A análise das unidades de registo associadas a este indicador revela que, nas primeiras intervenções observadas, Daniel monitorizava o trabalho dos alunos, mas não interagía com eles. Contudo, com o decorrer das intervenções, Daniel passa a interagir mais com os alunos durante estes momentos, embora normalmente apenas interaja com eles quando lhe são colocadas questões.

Embora a sua utilização seja pouco frequente, nas aulas observadas Daniel recorre ainda às seguintes estratégias de monitorização da compreensão dos alunos (Cf. Figura 57): (a) conhecer os diferentes raciocínios dos alunos (aproximadamente, 6% das unidades de registo da subcategoria, distribuídas por cinco observações); (b) recolher documentos dos alunos (aproximadamente, 4% das unidades de registo da subcategoria, distribuídas por quatro observações); (c) averiguar a existência de dúvidas (aproximadamente, 2% das unidades de registo da subcategoria, distribuídas por três observações). Presume-se que os momentos em que Daniel procura conhecer diferentes raciocínios são tentativas de iniciar discussões coletivas (que era um dos objetivos da sua planificação). Todavia, a análise contextualizada das unidades de registo mostra que estes momentos são pontuais e circunscritos, havendo tendência para Daniel focar a aula no professor, como é demonstrado pela seguinte evidência: “A seguir, pede a A15 do G2, ao porta-voz do G3 e do G1 para dizerem também as suas previsões. Daniel procura um fio condutor entre as diferentes previsões e sistematiza-as” (Notas de Campo, IPP IV, Daniel, Observação 3, UR26 e UR27).

Relativamente à diversidade de recursos utilizados no processo de ensino (Figura 58), verifica-se que predominam os recursos visuais (com, aproximadamente, 65% das unidades de registo da subcategoria), tendo sido utilizados em todas as aulas de Daniel que foram observadas. Neste tipo de recursos incluem-se esquemas, gráficos, mapas conceptuais, vídeos, apresentações de diapositivos e a escrita de respostas no quadro (sendo esta a estratégia predominante, presente em 9 das 24 unidades de registo codificadas com este indicador). Tal como já foi referido anteriormente, apesar de se considerar o quadro de giz como um recurso físico, devido às características do método

de análise escolhido (regra da exclusividade mútua), como a escrita é uma representação simbólica, optou-se por se considerá-la como um recurso visual. No que aos recursos físicos diz respeito, para além de utilizar o quadro de giz, Daniel utiliza fichas de trabalho e o projetor, predominando as unidades de registo que se referem às primeiras.

A Figura 58 mostra que são pontuais as movimentações dos alunos pela sala durante as aulas, sendo predominantes quando o professor os chama ao quadro (aproximadamente 32% das unidades de registo da subcategoria, distribuídas pelas Observações 2 e 5) e quando os alunos se organizam em grupos de trabalho (aproximadamente 28% das unidades de registo da subcategoria, distribuídas por cinco intervenções). Os restantes registos referem-se a deslocações dos alunos pela sala no início ou no final da aula. Por exemplo: “Os alunos arrumam e saem” (Notas de Campo, IPP IV, Daniel, Observação 6, UR69). O gráfico mostra que em algumas das observações não há registo deste tipo de movimentação dos alunos. Existem dois motivos que justificam essa ausência: um relaciona-se com o facto de a observadora não ter conseguido estar presente no início da Observação 2; outro diz respeito à forma de escrita e às opções metodológicas tomadas. Contudo, a análise dos dados permite afirmar que os alunos permanecem nos seus lugares durante a aula, deslocando-se apenas quando solicitados.

Relativamente às movimentações do professor, a Figura 58 revela que Daniel se deslocou pela sala em todas as aulas que foram observadas. A análise das respetivas unidades de registo mostra que todas estas movimentações decorrem da preocupação em monitorizar o trabalho que é realizado em grupo pelos alunos durante as aulas. O registo das deslocações de Daniel também foi incluído nas várias plantas da sala que estão incorporadas nas Notas de Campo (Cf. Anexo 51). Estas representações confirmam que Daniel apenas se deslocava pela sala nas situações referidas. Algumas das plantas estão representadas na Figura 59. Em todas elas as setas e retas tracejadas, representadas a azul, simbolizam as deslocações deste participante ao longo da aula.

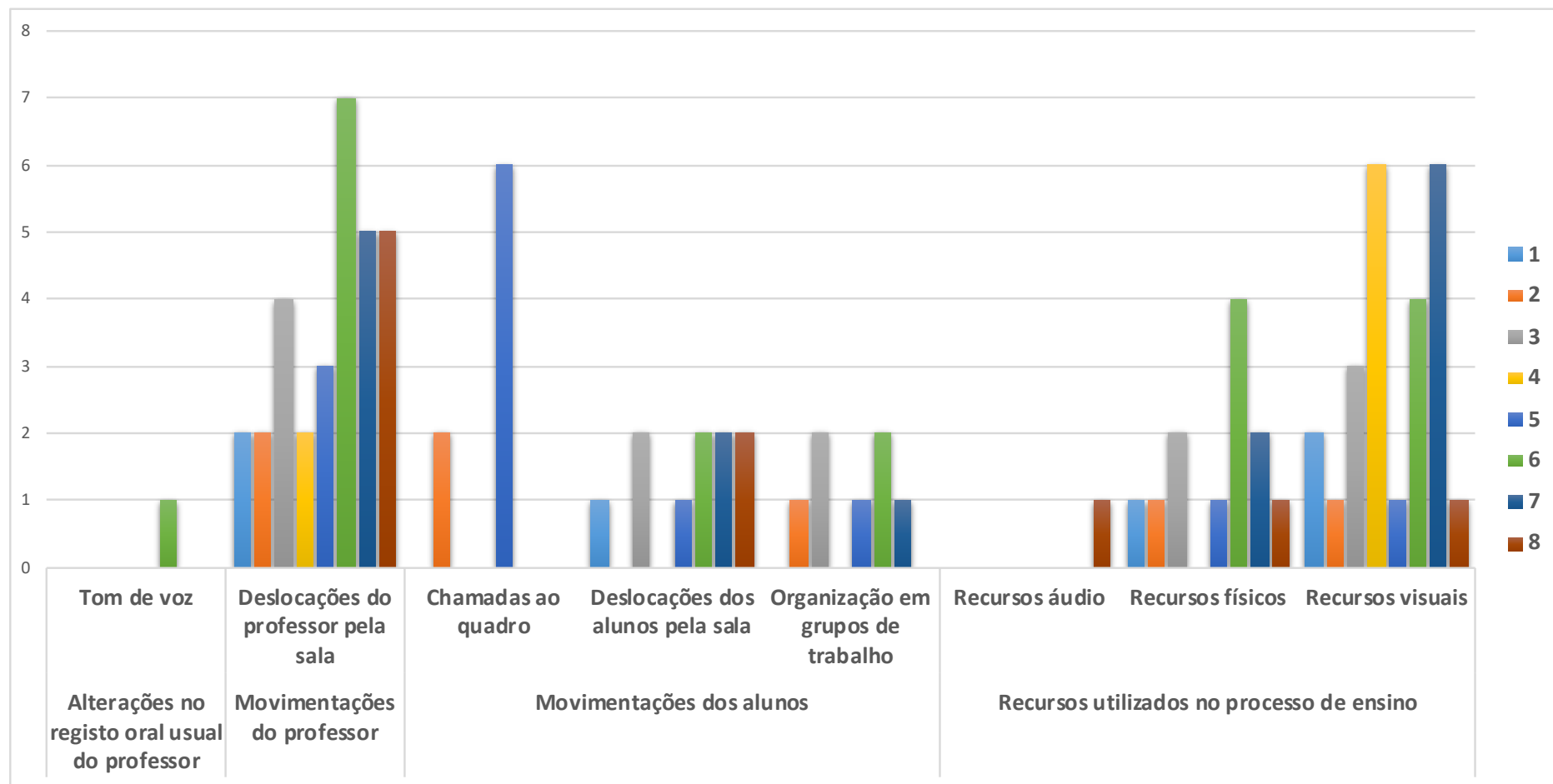


Figura 58: Ocorrência de situações que expressaram questões relacionadas com a Diversidade Instrucional nas oito intervenções de Daniel que foram observadas.

Deu-se ainda atenção às alterações do registo oral usual de Daniel. A Figura 58 mostra que existe apenas um registo referente ao tom de voz deste participante na aula correspondente à Observação 6: “Junto a G2, no seu tom de voz habitual, Daniel diz que têm dois minutos para terminarem” (Notas de Campo, IPP IV, Daniel, Observação 6, UR45). Este registo, associado à ausência de mais unidades de registo neste indicador revela que Daniel manteve sempre, em todas as aulas observadas, o seu tom de voz usual. A ausência de registos no indicador *Dicção*, também permite concluir que Daniel não alterou em nenhum momento a sua forma normal de locução.

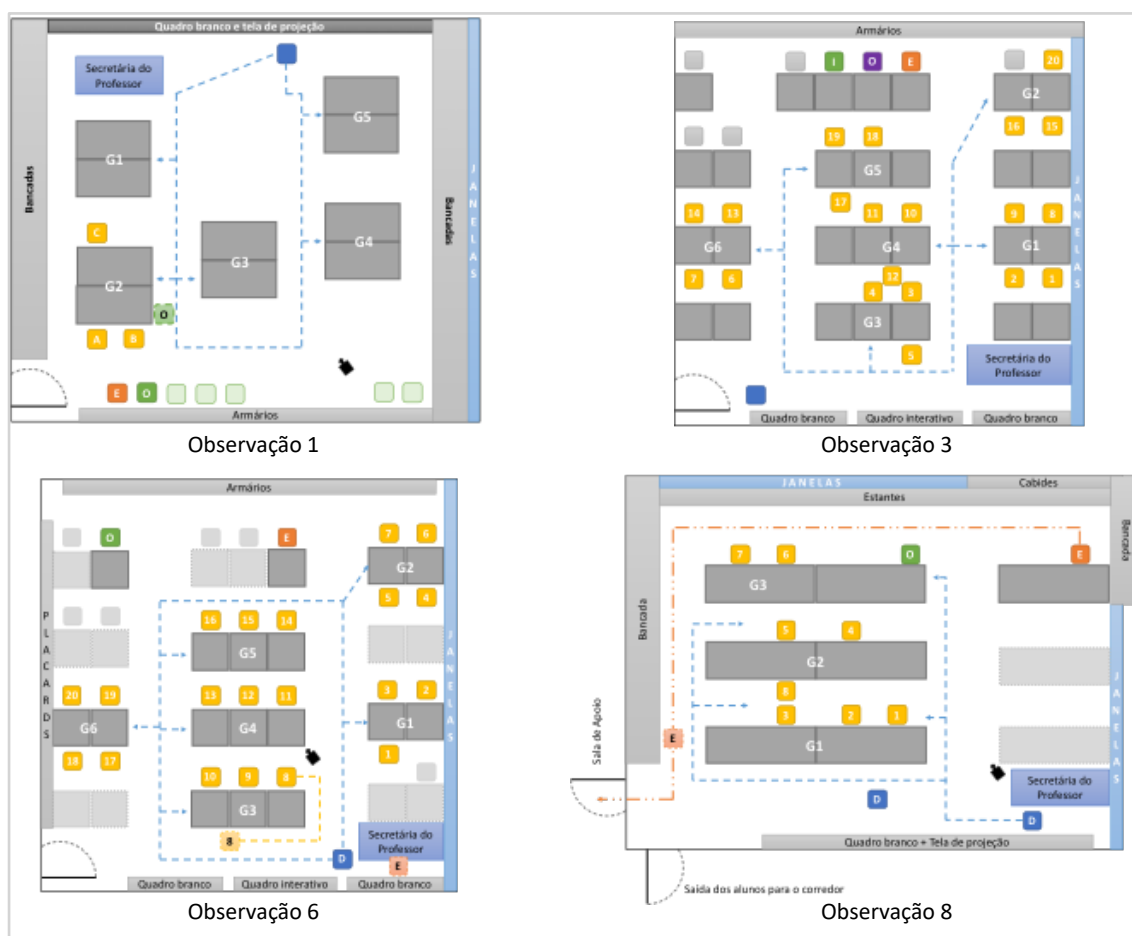


Figura 59: Exemplos de plantas da sala de algumas das intervenções de Daniel que foram observadas.

A análise efetuada mostra que a aula correspondente à Observação 6 se destaca, especialmente no que refere à avaliação formativa, à diversidade instrucional e à gestão de sala de aula, verificando-se também preocupações com a Clareza na aula e com o envolvimento dos alunos no processo educativo (Cf. Figura 60). Desta forma, infere-se

que esta aula tenha abordado temáticas nucleares da unidade didática lecionada por Daniel. O maior número de unidades de registo (em comparação com as restantes observações) associado à preocupação com o esclarecimento de dúvidas, a sistematização de conteúdos, a formulação de questões de aprofundamento e a utilização de recursos visuais na aula correspondente à Observação 7 (Cf. Figuras 53 a 58) também são indicadores da importância que esta aula terá tido naquela unidade didática, apesar de a mesma não se destacar das restantes na Figura 60.

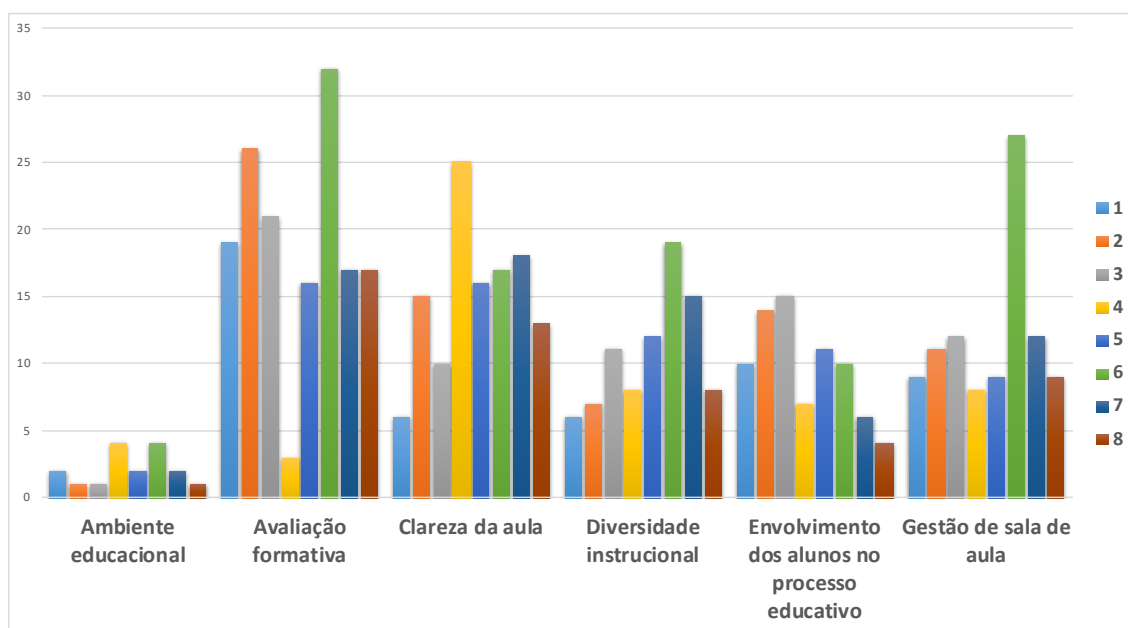


Figura 60: Visão macro das unidades de registo codificadas nas categorias utilizadas na análise das notas de campo das oito intervenções de Daniel que foram observadas.

Esta análise macro do conjunto das categorias definidas para a análise das Notas de Campo de Daniel permite perceber que este participante vai utilizando as diversas estratégias ao longo das suas aulas, havendo algumas que são predominantes em determinadas observações (Cf. Figura 60). A análise da figura parece demonstrar uma tendência crescente do número de unidades de registo codificadas nas categorias *Clareza na aula* e *Diversidade instrucional* (nesta última esta tendência só se verifica até à Observação 6, parecendo inverter-se de seguida). No caso da categoria *Envolvimento dos alunos no processo educativo*, o gráfico mostra uma tendência crescente nas primeiras três observações e decrescente nas últimas cinco observações.

3.2. Interpretações pessoais sobre questões emergentes das Notas de Campo.

Foi pedido a Daniel que explicasse por que razão: (a) circulava pelos grupos durante a realização do trabalho prático; (b) formulava questões retóricas e questões facilitadoras; (c) optou várias vezes por centrar a aula no professor; (d) prosseguia com a aula quando perguntava aos alunos se tinham dúvidas e eles não respondiam; (e) permitiu que os alunos impusessem a sua vontade em situações de confronto aluno-professor; (f) não houve discussão coletiva na maior parte das aulas, quando ela estava planeada; (g) não aproveitou, em várias situações, os contributos dos alunos para a explicação de alguns conteúdos.

Daniel refere que as suas deslocações pelos vários grupos, durante os momentos de trabalho prático tiveram como objetivo monitorizar o trabalho dos alunos e proporcionar-lhes feedback: “Foi a tentativa de acompanhar exaustivamente o que cada grupo estava a fazer e de prestar o devido feedback” (Entrevista de Daniel, UR78). Contudo, a análise das Notas de Campo mostra que muitas vezes este participante não interagia com os alunos, sendo o feedback oral dado apenas quando os alunos lhe colocavam questões diretamente. Não foi referida nenhuma justificação para este facto.

Relativamente ao tipo de questões formuladas, Daniel revela que recorreu a questões facilitadoras porque considera que estas estimulam e facilitam o raciocínio dos alunos:

Porque sinto que (...) este tipo de tarefas não tem uma aceitação imediata, nem uma adesão imediata e eles [os alunos] não se sentem confortáveis neste modo de trabalho. E como tal, hum, é um estímulo. (...) Questão facilitadora no sentido de tentar estimular a partir dali o próprio raciocínio. Mas, muitas vezes, se eles não têm um ponto de partida, não conseguem partir para esse raciocínio. (Entrevista de Daniel, UR79)

Por sua vez, este participante afirma que não sabe se a utilização de questões retóricas foi sempre consciente, mas admite que muitas vezes o recurso a este tipo de questões era propositado. Este participante refere que usava esta estratégia para a transmissão de alguns conceitos que considerava importantes. Nas suas palavras:

eram aspetos que eu achava que era importante ser eu a transmitir-lhes. Mas não duvido que tenha havido outras [situações] que não tenham sido [propositadas]. (...) Porque eu muitas vezes funciono assim: na parte em que eu sei que tem que estar centrada em mim, ou que eu quero que esteja centrada em mim, ainda assim ouvir um monólogo é diferente do que... Dar pelo menos a ideia de que eles estão a participar, não é? (Entrevista de Daniel, UR 74 a UR77)

Daniel relata que, especialmente no final da aula, os constrangimentos de tempo contribuíram para que centrasse a aula mais em si próprio, deixando de envolver os

alunos. Um outro motivo que contribuiu para este participante ter tendência a centrar a aula em si foram as suas experiências anteriores enquanto docente. Estes “vícios” que trazia, aliados aos constrangimentos de tempo, contribuíram para a ausência de discussões coletivas, apesar de estas estarem planeadas:

Sobretudo eram os constrangimentos de tempo e o tal vício de forma, não é? Às vezes é mais forte, por muito que se queira e se tenha a consciência de que se devia estimular [a discussão], acaba por sair, porque acabo por ter que dizer qualquer coisa e essa coisa leva à outra e à outra, e à outra e quando dou por mim já estou a centrar novamente a aula em mim. (Entrevista de Daniel, UR 72)

Os constrangimentos de tempo são ainda apontados como justificação para não ter aproveitado, várias situações, os contributos dos alunos para a explicação de alguns conteúdos.

Este participante considera que, como os seus alunos já eram do 8º ano, já deviam ter maturidade, capacidade e responsabilidade para exporem as suas dúvidas. Para além disso, Daniel refere que na altura do ano em que foram efetuadas as intervenções, o professor também já deve conhecer os alunos e as suas características individuais, devendo já ter conseguido estabelecer uma relação próxima com os alunos, deixando-os à-vontade para se expressarem. Por estes motivos, quando questionava os alunos sobre a existência de dúvidas e estes nada diziam, este EFP optava por avançar com a aula. Nas suas palavras:

Isto tem a ver, portanto, com um trabalho mais contínuo que se desenvolve com a turma e com o conhecimento que o professor tem dos seus alunos. (...) Funciona quase como uma pergunta retórica, porque na verdade nunca ninguém compreendeu tudo. Mas acho que [o professor] deve ir trabalhando, ao longo do tempo, a confiança que os alunos têm, na medida de eles se exporem. Agora, em qualquer nível etário, mas neste, no oitavo ano, acho que (...) deve haver este registo de eles próprios têm que ter uma maturidade suficiente para terem o à-vontade de se exprimirem. (...) E, portanto, aqueles [alunos] que têm mais dificuldade de comunicação, que são mais tímidos, [o professor deve] proporcionar e puxar por eles. Mas assim que se ganha o à-vontade eles têm que ter essa responsabilidade de o saberem fazer. (Entrevista de Daniel, UR80)

Sobre os momentos em que permitiu que os alunos impusessem a sua vontade, Daniel afirma que foi uma forma de gerir o tempo e de tentar conquistar os alunos, procurando estreitar as relações professor-aluno:

Um deles foi no final da aula. Aí foi por eu estar mesmo atrapalhado em termos de tempo e não ter sabido, hum, gerir o que sei que era melhor. (...) Noutras situações, aí já não consigo dizer concretamente quais foram, mas se bem me lembro, houve uma ou outra que terei deixado para conquistar o aluno (...) Estou a lembrar-me de uma aluna em particular que tem pouca autoestima e que tinha a noção de que era sempre deixada para trás, por exemplo. E, portanto, por muito perturbadora, em alguns casos, que fosse, hum, quando [a aluna] pedia [para participar], numa ou noutra situação, mesmo tendo

consciência que estava a ser perturbadora e, de repente, a achar que devia participar quando foi chamada à atenção, eu resolvi dar-lhe esse benefício da dúvida para a conquistar. (Entrevista de Daniel, UR70)

4. Uma Valorização dos Contributos dos Alunos: A Prática de Rodrigo

Por uma questão de contextualização importa referir que as intervenções deste participante se realizaram num colégio privado unissexo, ao contrário das dos restantes participantes que se concretizaram em escolas públicas. Neste colégio, que é religioso, existem algumas regras próprias da instituição. No contexto da análise das observações destacam-se dois fatores: o facto de os alunos se levantarem sempre que um adulto entra na sala de aula e o facto de, em todas as aulas que decorrem no primeiro tempo da manhã, haver um momento inicial dedicado à oração.

A primeira observação realizada nas aulas de Rodrigo correspondeu à sua terceira intervenção de IPP III. Esta foi uma aula que seguiu um modelo de estudo de aula e foi uma aula teórico-prática. A segunda observação foi realizada na segunda intervenção de Rodrigo em IPP IV, isto é, correspondeu à segunda aula da unidade didática planificada por este EFP. Esta unidade didática era composta por várias tarefas, todas elas de cariz eminentemente prático, pelo que a maior parte das aulas observadas primaram pelo trabalho autónomo dos alunos em pequeno grupo. Importa ainda referir que as aulas das Observações 2, 7 e 9 se caracterizam pelo seu cariz laboratorial e que a aula da nona observação, ao contrário das restantes, compreende dois tempos letivos (sem turnos).

4.1. Uma evolução minimalista: Observações das intervenções de Rodrigo.

As interações dos atores educativos que foram registadas durante as observações efetuadas estão representadas na Figura 61. A análise desta figura mostra que na aula correspondente à primeira observação não existiram quaisquer registos nesta subcategoria. A referida figura revela ainda que, nas aulas das Observações 2, 3, 7 e 9, o professor cooperante optou por fazer algumas intervenções. A maior parte destas intervenções correspondem a chamadas de atenção dirigidas aos alunos (Observações 7 e 9). As restantes intervenções dizem respeito às duas seguintes situações: (a) monitorização da entrada dos alunos no laboratório (na Observação 2 Carlos verifica se os alunos têm as batas vestidas antes de permitir que estes entrem no laboratório); e (b) informação ou comentário que Carlos segreda ao ouvido de Rodrigo na Observação 3. A análise da figura mostra também que a co-docência foi uma constante na maioria das intervenções de Rodrigo, estando sempre associada à monitorização do trabalho prático:

“Rodrigo circula pelos grupos, averiguando o que os alunos estão a fazer e esclarecendo eventuais dúvidas. Carlos faz o mesmo” (Notas de Campo, IPP IV, Rodrigo, Observação 6, UR22).

Apesar de apenas existirem três unidades de registo (distribuídas por duas intervenções) relacionadas com a disponibilidade de Rodrigo para auxiliar a aprendizagem, importa referir que a leitura global das notas de campo mostra claramente que este participante esteve sempre disponível para auxiliar os alunos nas suas aprendizagens, procurando formular questões facilitadoras, monitorizar o seu trabalho e esclarecer as suas dúvidas. O número reduzido de registos neste indicador deve-se à forma como a investigadora descreveu as situações educativas que observou e às opções metodológicas tomadas, nomeadamente no que diz respeito à divisão e codificação das diversas unidades de registo. Existem também vários registos relacionados com situações que revelam o tipo de relação que Rodrigo estabeleceu com os alunos (Cf. Figura 61). Estes registos (e a leitura contextualizada dos mesmos) permitem perceber que Rodrigo manteve uma relação cordial com os alunos, procurando chamá-los sempre pelos nomes e agradecendo a sua colaboração.

Em quatro das nove aulas observadas encontram-se registos de situações em que Rodrigo aproveita os contributos dos alunos para aprofundar os conteúdos que estão a ser estudados. Existe ainda o registo de uma situação em que Rodrigo optou por dar reforço positivo a uma resposta de um aluno. Como se verá a seguir, a existência de um único registo de reforço positivo não significa a ausência de feedback nesta e nas restantes aulas observadas. É necessário considerar que Rodrigo possa ter dado reforço positivo a outros alunos, noutras situações, e que este não tenha sido registado pela observadora, particularmente durante a monitorização do trabalho prático, dado que nem sempre foi possível ouvir tudo o que era dito por este participante durante estas situações, especialmente quando a localização dos grupos de trabalho era mais distante do local onde a observadora se encontrava.

A Figura 62 expressa as estratégias de gestão de sala de aula utilizadas por Rodrigo durante as intervenções que foram observadas. À exceção da primeira intervenção observada, onde não houve registo destas rotinas educacionais, todas as outras intervenções de Rodrigo foram iniciadas com um momento em que os alunos esperam de pé em frente às suas secretárias que o professor lhes dê autorização para se sentarem. Normalmente, durante este período de espera, cujo um dos objetivos é acalmar os alunos, há um aluno que vai ao quadro escrever o sumário. Só depois de o sumário

estar escrito no quadro é que Rodrigo dá autorização aos restantes alunos para se sentarem e escreverem o sumário. Disto são exemplo as seguintes evidências: (a) “Os alunos entram agitados na sala de aula, descalçam as sapatilhas e calçam os sapatos, e dirigem-se aos seus respetivos lugares. Entretanto, há um dos alunos que é chamado ao quadro para abrir a lição e escrever o sumário” (Notas de Campo, IPP IV, Rodrigo, Observação 3, UR01); (b) “Rodrigo dá autorização aos alunos para se sentarem e escreverem o sumário” (Notas de Campo, IPP IV, Rodrigo, Observação 3, UR04). Nas Observações 3 e 6 existem dois registos associados ao sumário porque foram efetuados registos separados de um e outro momento (o momento em que o aluno escreve o sumário no quadro e o momento em que os restantes alunos escrevem o sumário nos seus cadernos diários). Importa ainda referir que as Observações 4 e 8 corresponderam a aulas que ocorreram durante o primeiro tempo da manhã, havendo, por isso, o registo de um momento inicial relacionado com a oração da manhã.

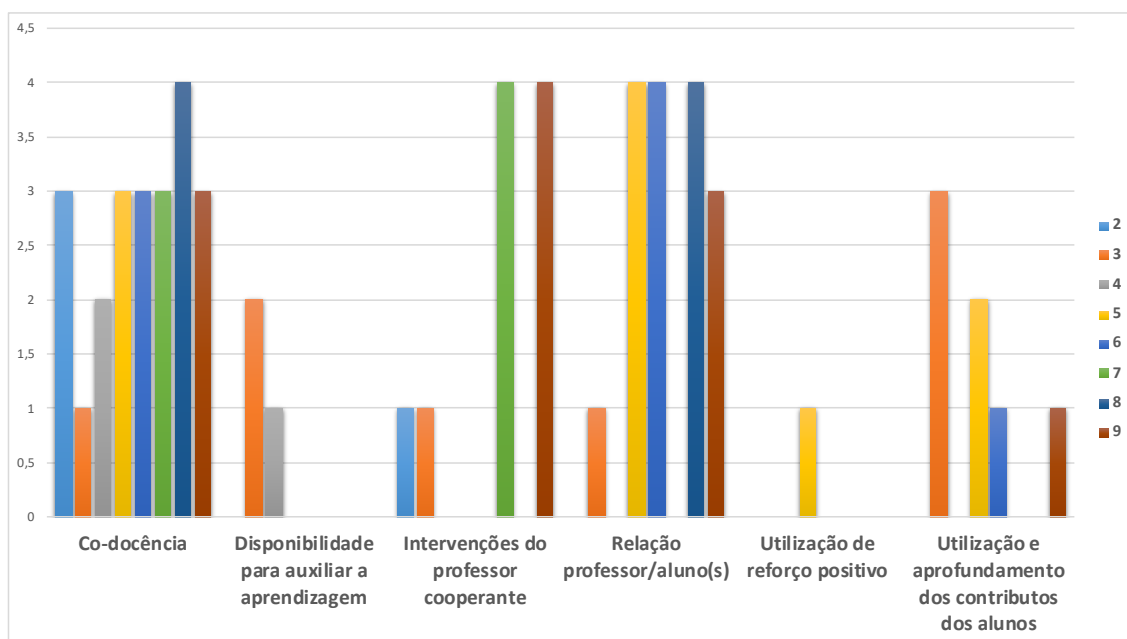


Figura 61: Ocorrência de situações que expressaram questões relacionadas com a Interação dos Atores Educativos nas nove intervenções de Rodrigo que foram observadas.

Ainda sobre rotinas educacionais, em três das aulas observadas (Observações 2, 4 e 9) existem momentos em que Rodrigo informa os alunos sobre: (a) procedimentos a seguir; (b) a constituição de grupos de trabalho; (c) materiais a levar para o laboratório ou a trazer na aula seguinte; e (d) formas de avaliação formativa e sumativa. Para além destas informações, em seis das aulas observadas (Observações 1, 2, 4, 5, 6, e 7), este participante também exprime recomendações e avisos relacionados com: (a) as atividades

práticas, nomeadamente relembrando regras de laboratório e procurando focar a atenção dos alunos em pormenores importantes; (b) a necessidade de relacionar informações e conhecimentos prévios para a realização das tarefas; e (c) a importância de todos os alunos registarem os resultados do trabalho que realizam em grupo.

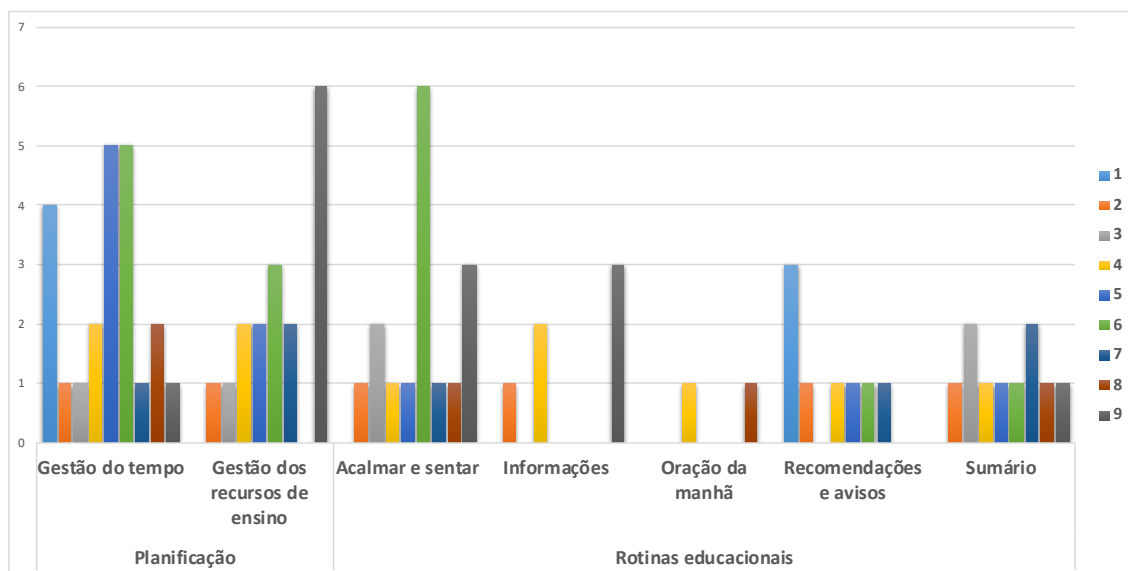


Figura 62: Ocorrência de situações que expressaram questões relacionadas com a Gestão de Sala de Aula nas nove intervenções de Rodrigo que foram observadas.

Verifica-se que, em todas as intervenções observadas, Rodrigo revela alguma preocupação em cumprir a planificação (Cf. Figura 62), nomeadamente no que se refere à gestão do tempo e dos recursos de ensino. Relativamente à gestão do tempo, estes cuidados são perceptíveis no decurso das aulas quando o participante: (a) avisa os alunos sobre o tempo que têm para fazer e/ou terminar uma determinada tarefa, optando muitas vezes inclusivamente por projetar um cronómetro em contagem decrescente; (b) decide avançar para a execução ou correção da questão seguinte de uma determinada tarefa. Em relação aos recursos de ensino, a sua gestão ocorre de forma fluida ao longo das várias aulas observadas.

A Figura 63 expressa as estratégias disciplinares utilizadas por Rodrigo durante as intervenções que foram observadas. A análise do gráfico revela que as estratégias mais utilizadas por Rodrigo são as chamadas de atenção que, com maior ou menor frequência, são utilizadas em todas as intervenções observadas. Por exemplo: “Sempre que o nível do ruído aumenta um pouco, Rodrigo, num tom de voz baixo, manda os alunos calarem-se” (Notas de Campo, IPP III, Rodrigo, Observação 1, UR29). Uma outra estratégia, utilizada em cinco das nove aulas observadas, refere-se ao reforço das regras de sala de

aula quando vários alunos começam a falar ao mesmo tempo: “Rodrigo diz aos alunos para terem calma e para porem o dedo no ar se quiserem falar” (Notas de Campo, IPP IV, Rodrigo, Observação 9, UR68). Mais esporadicamente, Rodrigo recorre a ameaças, ao registo de observações acerca do comportamento de determinado aluno em documento próprio (ações não verbais) e/ou à expulsão dos alunos que estavam a perturbar a aula. Apenas na aula correspondente à quinta observação opta por parar a aula e aguardar que os alunos se acalmem, olhando para eles com um semblante sério.

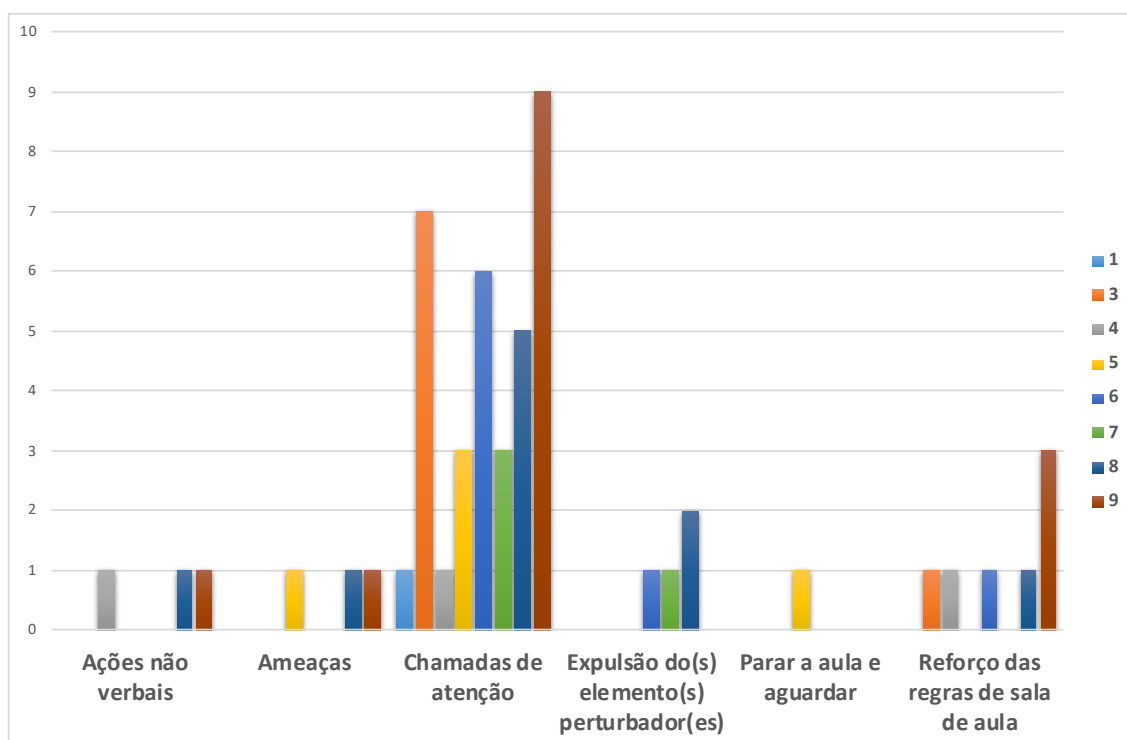


Figura 63: Utilização de Estratégias disciplinares nas nove intervenções de Rodrigo que foram observadas.

A análise macro das subcategorias relacionadas com a *Clareza na aula* mostra que Rodrigo se vai preocupando com este aspeto ao longo das suas intervenções (Cf. Figura 64). A confrontação das Figuras 64 e 65 revela que a explicitação de conteúdos e o recurso ao feedback oral e escrito (respetivamente, com cerca de 43% e 27% das unidades de registo da subcategoria, distribuídas por seis intervenções) são as estratégias de ensino e aprendizagem mais utilizadas por Rodrigo. A primeira está normalmente associada a momentos de correção das tarefas em que Rodrigo procura aprofundar alguns conceitos e desconstruir as conceções alternativas dos alunos. Por exemplo: “Rodrigo explica que os gases não se veem e refere que o fumo não é um gás, mas sim um coloide” (Notas de Campo, IPP IV, Rodrigo, Observação 5, UR14). A segunda estratégia utilizada por este

participante compreende a devolução das fichas de trabalho realizadas pelos alunos com anotações à margem e alguns esclarecimentos individuais e em grande grupo acerca de dúvidas ou erros que detetou durante a monitorização do trabalho dos alunos. Por exemplo: “Rodrigo chama à atenção dos alunos alguns pormenores que observou durante as suas idas aos grupos e que considerou importantes referir” (Notas de Campo, IPP III, Rodrigo, Observação 1, UR34). As restantes estratégias utilizadas por Rodrigo para garantir a clareza dos conteúdos programáticos compreendem a ancoragem de conceitos recorrendo à sebenta, a enfatização de algumas ideias que são nucleares àquela unidade didática e a utilização de demonstrações (cada uma com cerca de 10% do total das unidades de registo da subcategoria, distribuídas por duas intervenções; Cf. Figura 65).

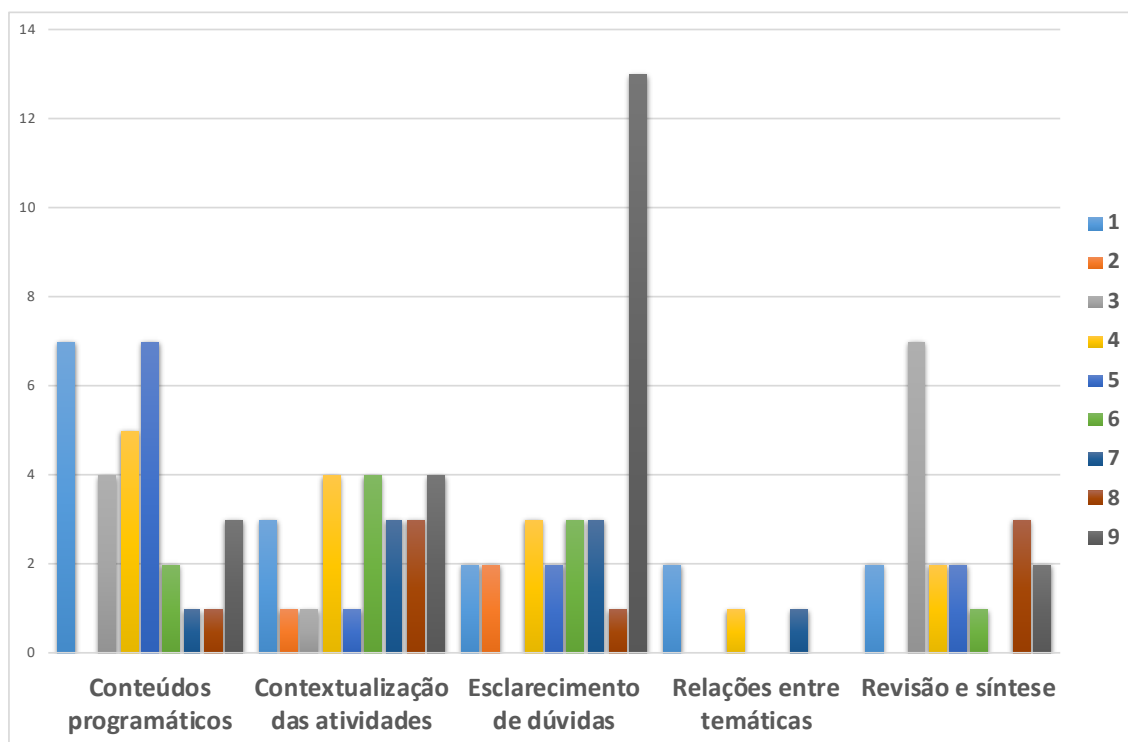


Figura 64: Análise macro das subcategorias relacionadas com a Clareza na aula nas nove intervenções de Rodrigo que foram observadas.

Importa ainda referir que não existem unidades de registo relacionadas com a preparação científica de Rodrigo. Apesar de a observadora não ter conhecimento suficiente nas áreas da Física e da Química para reconhecer o domínio (ou a falta do mesmo) de Rodrigo sobre as diferentes temáticas, a forma e o à-vontade com que sempre respondeu aos alunos nas diversas situações, aliadas ao seu doutoramento na área disciplinar da Física, permitem deduzir que este participante possuía uma muito boa preparação científica.

A Figura 64 mostra também que em todas as intervenções observadas existem momentos dedicados à contextualização das atividades. Estes relacionam-se essencialmente com o funcionamento da aula e das atividades práticas (respetivamente, com aproximadamente 50% e 46% das unidades de registo da subcategoria; Cf. Figura 66). Por exemplo: “Rodrigo explica que vai haver uma discussão coletiva das respostas que serão dadas nos diversos grupos” (Notas de Campo, IPP III, Rodrigo, Observação 1, UR03). Na aula correspondente à Observação 4 foi ainda registado um momento dedicado à apresentação dos temas que iriam ser abordados. De referir que o próprio sumário acaba por ter também essa função, o que justifica, de certa forma, o reduzido número de unidades de registo neste indicador.

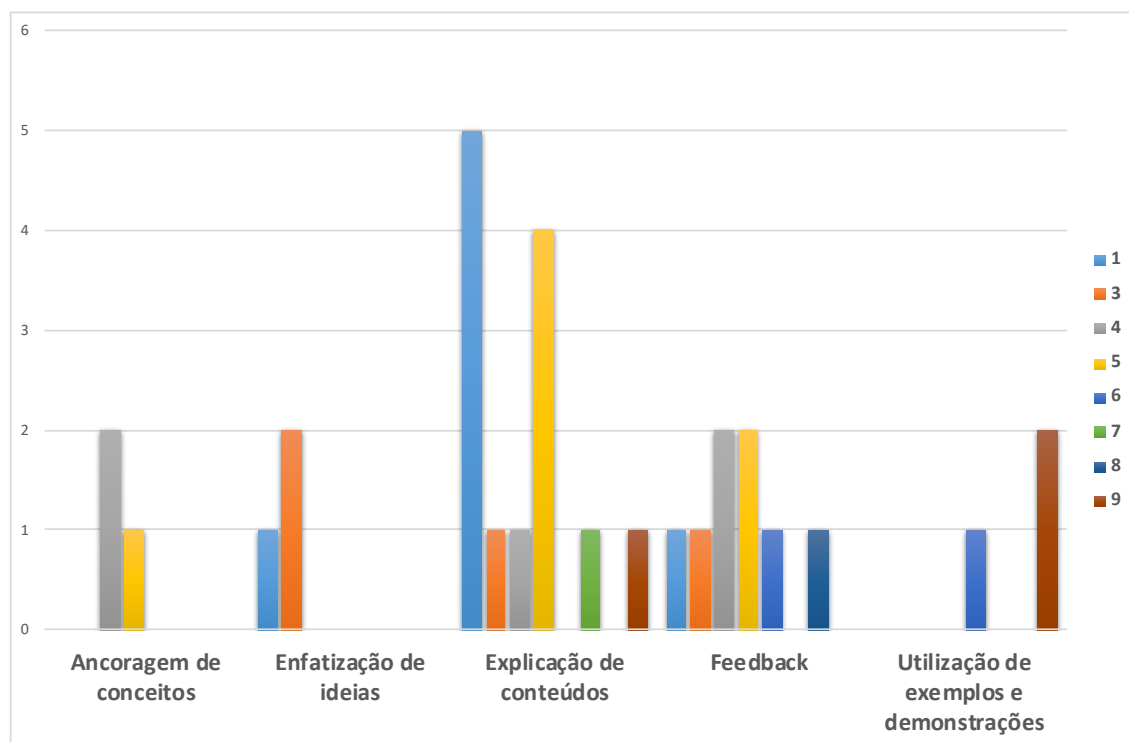


Figura 65: Estratégias utilizadas por Rodrigo para garantir a clareza dos conteúdos programáticos nas nove intervenções que foram observadas.

Com exceção da aula correspondente à Observação 3, em todas as restantes intervenções de Rodrigo existem momentos dedicados ao esclarecimento de dúvidas dos alunos (Cf. Figura 64), havendo um notável predomínio dos mesmos na Observação 9. Nesta observação, prevalece o esclarecimento de dúvidas relacionadas com o trabalho prático, havendo também alguns esclarecimentos relacionados com o funcionamento das atividades e a clarificação de conteúdos. O esclarecimento de dúvidas relativas ao trabalho prático é ainda uma estratégia utilizada nas Observações 1, 2, 6 e 7 (este

indicador compreende cerca de 66% das unidades de registo desta subcategoria). Para além de ocorrerem na Observação 9, o esclarecimento de questões relacionadas com o funcionamento das atividades e a clarificação de conteúdos ocorrem, respetivamente, na Observação 1 e nas Observações 4 e 6 (cada um destes indicadores contam, aproximadamente, 10% das unidades de registo da subcategoria). O esclarecimento de dúvidas associado ao aprofundamento de conteúdos ocorre apenas nas Observações 4 e 5 (representando cerca de 14% das unidades de registo da subcategoria).

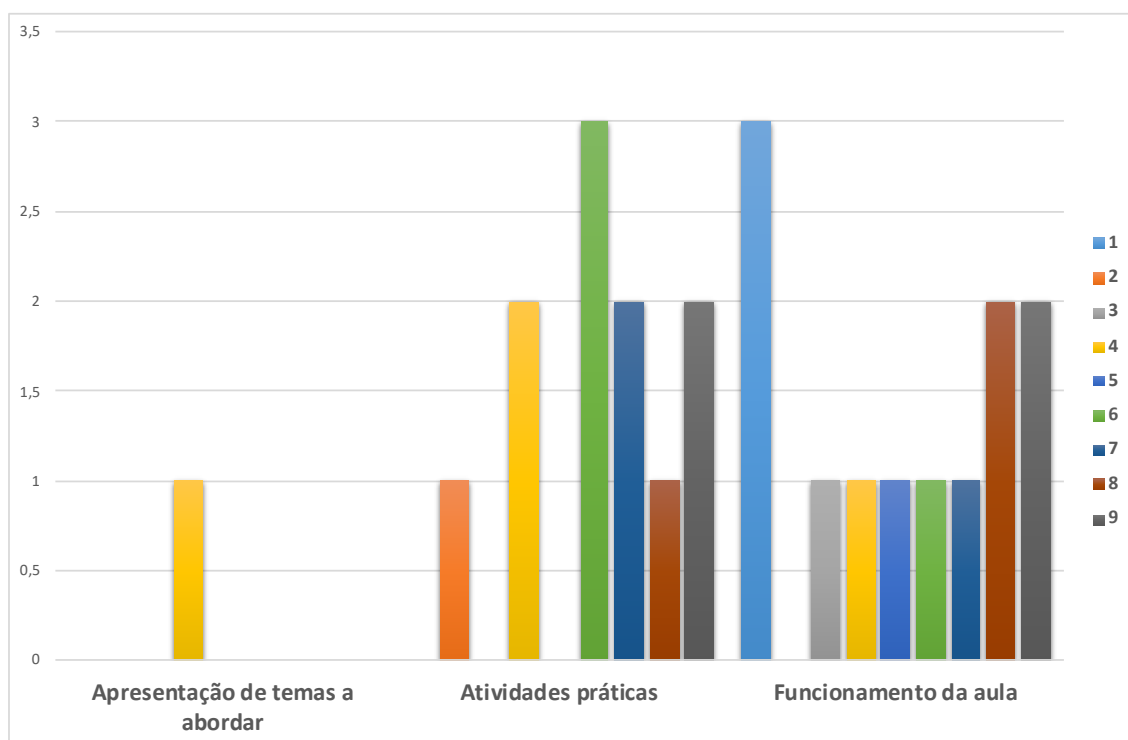


Figura 66: Estratégias de contextualização de atividades utilizadas por Rodrigo nas nove intervenções que foram observadas.

Rodrigo apenas se preocupou em estabelecer relações entre temáticas em três das intervenções observadas (Cf. Figura 64). Nas Observações 1 e 7 procurou estimular os alunos a mobilizarem os seus conhecimentos prévios. Na Observação 4, este participante utilizou um conteúdo da área da Geologia para explicar o conceito de mistura: “O granito é uma mistura onde conseguem ver as diferentes partes da mistura” (Notas de Campo, IPP IV, Rodrigo, Observação 4, UR26). No que se refere a estratégias de revisão e síntese, a análise das Notas de Campo revela que Rodrigo utilizou apenas estratégias sistematização de conteúdos e que estas, à exceção da aula correspondente à Observação 7, foram utilizadas em todas as intervenções observadas, tendo sido predominantes na terceira observação.

São várias as estratégias usadas por Rodrigo para garantir o envolvimento dos alunos no processo educativo (Cf. Figura 67). Provavelmente devido à natureza laboratorial da aula correspondente à segunda observação e à localização da observadora, não há registo deste tipo de estratégias nesta observação. Contudo, nas restantes oito intervenções há registos da sua utilização. Combinadas com outras estratégias centradas no aluno, este participante usa, nas suas intervenções, várias estratégias de questionamento (com, aproximadamente, 45% das unidades de registo da categoria). Dentro destas estratégias predomina a utilização de questões facilitadoras (aproximadamente 52 % das unidades de registo da subcategoria, distribuídas por oito observações), com as quais Rodrigo procura: (a) perceber o que os alunos fizeram; (b) perceber quais são as suas conceções alternativas; e (c) ajudá-los a explicarem os seus raciocínios.

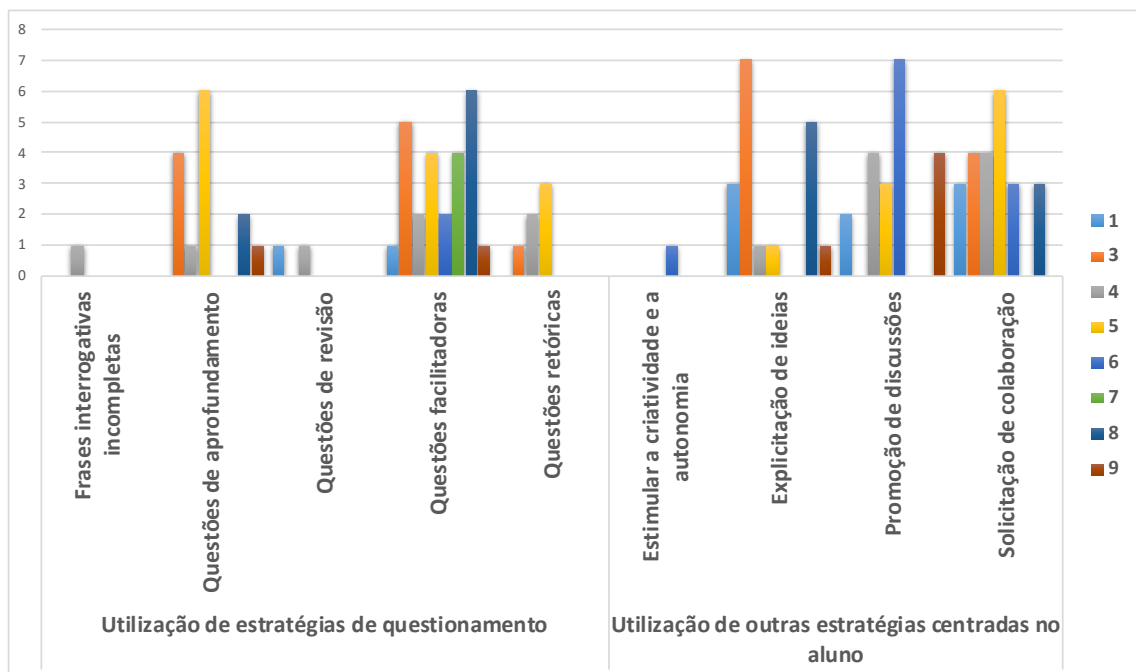


Figura 67: Ocorrência de situações que expressaram questões relacionadas com o Envolvimento dos Alunos no Processo Educativo nas nove intervenções de Rodrigo que foram observadas.

A segunda estratégia de questionamento mais utilizada por Rodrigo compreende a formulação de questões de aprofundamento (com cerca de 29% das unidades de registo da subcategoria, distribuídas por cinco das intervenções observadas; Cf. Figura 67). Por exemplo: “Rodrigo pergunta por que razão o glicerol ficava amarelo quando era aquecido. Há um aluno que diz que o glicerol fica amarelo porque se modifica” (Notas de Campo, IPP IV, Rodrigo, Observação 3, UR33). De um modo menos frequente, em algumas das

suas aulas, este participante recorre ainda às seguintes estratégias de questionamento: (a) questões retóricas (com, aproximadamente, 13% das unidades de registo da subcategoria, distribuídas por três das intervenções observadas); (b) questões de revisão (com cerca de 4% das unidades de registo da subcategoria, distribuídas por duas das intervenções observadas); e (c) frases interrogativas incompletas (com, aproximadamente, 2% das unidades de registo da subcategoria, presente em apenas na Observação 4). De notar que estas estratégias apenas são utilizadas até à quinta observação.

Relativamente às restantes estratégias utilizadas para envolver os alunos no processo educativo, a solicitação de colaboração por parte dos alunos é a mais usada (com cerca de 37% das unidades de registo distribuídas por seis das nove intervenções observadas; Cf. Figura 67). Esta estratégia é usualmente utilizada em momentos dedicados à correção das tarefas que foram realizadas pelos alunos, quando Rodrigo: (a) os estimula a completarem as respostas uns dos outros; (b) pede voluntários; ou (c) indica alunos específicos para lerem as questões da tarefa ou as suas respostas. A promoção de discussões e explicitação de ideias são outras duas estratégias usadas para envolver os alunos no processo educativo (respetivamente, com aproximadamente 32% e 29% das unidades de registo da subcategoria, distribuídas por cinco e seis observações; Cf. Figura 67).

Na sexta observação há ainda um registo de uma situação em que Rodrigo procura estimular a autonomia dos alunos (Cf. Figura 67). É, contudo, importante referir que o reduzido número de unidades de registo deste indicador se deve à forma como foram escritas as Notas de Campo e às opções metodológicas tomadas. A análise da planificação da unidade didática elaborada por este participante mostra que as próprias tarefas foram pensadas de forma a estimular o raciocínio autónomo dos alunos. Assim, neste caso, a existência de um número restrito de evidências sobre esta estratégia não significa que ela não tenha sido usada.

Relativamente ao tipo de atividades práticas que foram promovidas por Rodrigo, a Figura 68 mostra que predominam os momentos de trabalho em grupo (representando cerca de 74% das unidades de registo da subcategoria), contemplados em seis das nove intervenções observadas. Existem também alguns momentos de trabalho a pares (representando, aproximadamente, 19% das unidades de registo da subcategoria), distribuídos pelas aulas correspondentes às Observações 1, 4 e 5. O gráfico apresentado na referida figura revela que existe apenas um registo de trabalho individual e de trabalho extra-aula (respetivamente na Observação 5 e na Observação 9).

Rodrigo utilizou várias estratégias para monitorizar a compreensão dos alunos (Cf. Figura 68), das quais predominam: (a) a correção de tarefas (com, aproximadamente, 36% das unidades de registo da subcategoria, distribuídas por seis observações); (b) a procura da compreensão de diferentes raciocínios dos alunos (com cerca de 28% das unidades de registo da subcategoria, também distribuídas por seis observações); e (c) a monitorização da progressão do trabalho prático (com, aproximadamente, 22% das unidades de registo da subcategoria, distribuídas por todas as observações). De notar, mais uma vez, que a maior percentagem de utilização de uma determinada estratégia não significa que esta tenha sido utilizada num maior número de intervenções. Os resultados descritos permitem mostrar que algumas estratégias são usadas muitas vezes em algumas intervenções, mas outras, apesar de terem sido utilizadas ou registadas menos vezes em cada intervenção, são utilizadas em todas ou quase todas as intervenções observadas. Comparando os registos das situações em que ocorreram atividades práticas com os registos dos momentos em que Rodrigo procurou averiguar a progressão do trabalho prático, verifica-se que este participante teve sempre a preocupação de monitorizar o trabalho dos alunos. Para além das referidas estratégias, Rodrigo também procurou averiguar a existência de dúvidas e recolher documentos dos alunos (respetivamente, com cerca de 10% e 4% das unidades de registo da subcategoria, distribuídas por sete e cinco observações). Estes últimos, como já foi visto anteriormente, são depois devolvidos nas aulas seguintes com feedback, constituindo-se como formas de avaliação formativa.

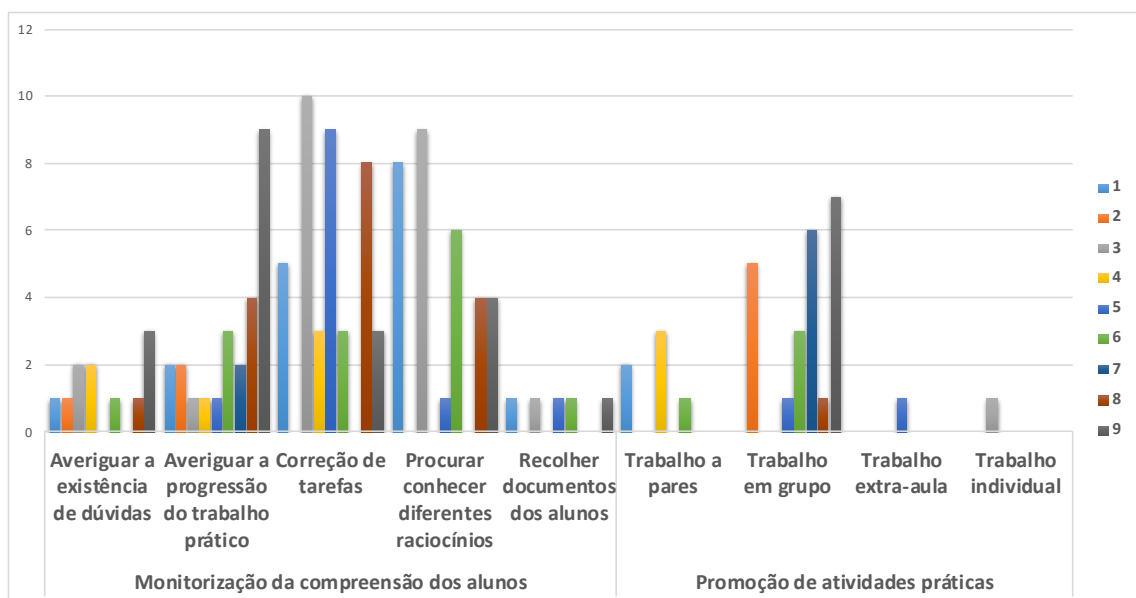


Figura 68: Ocorrência de situações que expressaram questões relacionadas com a Avaliação Formativa nas nove intervenções de Rodrigo que foram observadas.

Relativamente à diversidade de recursos utilizados no processo de ensino (Figura 69), verifica-se que existe uma utilização equilibrada dos recursos físicos e visuais ao longo das várias intervenções de Rodrigo (respetivamente, com aproximadamente 51% e 49% das unidades de registo da subcategoria, ambos distribuídos por oito das nove observações). No primeiro tipo de recursos incluem-se as fichas de trabalho e autoavaliação e o material de laboratório. Por sua vez, nos recursos visuais incluem-se: (a) gráficos e tabelas; (b) a projeção de vídeos, cronómetros em contagem decrescente e apresentações de diapositivos; e (c) a escrita de respostas no quadro. Importa referir que quase metade dos recursos visuais são conjugados com recursos físicos, dado que o desenho de gráficos e tabelas e a escrita de respostas é muitas vezes feita recorrendo ao quadro de giz, que é um recurso físico. Por exemplo: “Rodrigo explica os conceitos com recurso ao quadro, usando tabelas para mostrar o raciocínio envolvido” (Notas de Campo, IPP III, Rodrigo, Observação 1, UR21). Contudo, como já se explicou anteriormente, como a escrita é uma representação simbólica, neste caso, optou-se por se considerá-la como um recurso visual.

A Figura 69 mostra que por vezes existem movimentações dos alunos durante as aulas de Rodrigo. Estas movimentações, por ordem decrescente de frequência, estão normalmente associadas às seguintes situações: (a) chamadas ao quadro, resultantes de pedidos de Rodrigo (com aproximadamente 40% das unidades de registo da subcategoria, distribuídas pelas primeiras seis observações); (b) deslocações dos alunos pela sala, normalmente associadas a momentos de trabalho laboratorial (com cerca de 25% das unidades de registo da subcategoria, distribuídas pelas últimas oito observações); (c) regresso ao lugar, decorrente de pedidos efetuados por Rodrigo (com aproximadamente 14% das unidades de registo da subcategoria, distribuídas por quatro observações); (d) organização em grupos de trabalho, resultantes de indicações dadas por Rodrigo (com cerca de 11% das unidades de registo da subcategoria, distribuídas por seis observações); e (e) mudança de espaço físico (também com aproximadamente 11% das unidades de registo da subcategoria) nas três intervenções observadas onde ocorreu trabalho laboratorial (uma vez que, de acordo com as regras institucionais, a aula se iniciava sempre na sala de aula dos alunos e só depois estes recebiam permissão para irem para o laboratório). Existe uma discrepância entre o número de unidades de registo de chamadas ao quadro e de regresso ao lugar. Esta diferença deve-se, provavelmente, ao facto de a observadora não ter registado todas as situações em que houve alunos a regressar ao seu

lugar por estar atenta (ou a registar) outros acontecimentos simultâneos que considerou mais relevantes.

Em todas as aulas observadas houve registo de deslocações de Rodrigo no decurso das mesmas, havendo um pico de deslocações na última observação, que correspondeu a uma aula laboratorial. A maior parte destas movimentações decorrem da procura de monitorizar o trabalho que é realizado em grupo ou a pares pelos alunos nas aulas. A mudança de espaço físico por parte do professor corresponde às observações cujas aulas foram de trabalho laboratorial (pelos motivos já descritos anteriormente). O registo das deslocações de Rodrigo também foi incluído nas várias plantas da sala que estão incorporadas nas Notas de Campo (Anexo 52). A análise destas plantas complementa os registos escritos confirmando que, em todas as aulas observadas, Rodrigo se deslocou pela sala e/ou pelo laboratório. Algumas das plantas estão representadas na Figura 70. Em todas elas, as setas e retas, desenhadas a pautado ou tracejado e representadas a azul, simbolizam as deslocações deste participante ao longo da aula. Apesar de Rodrigo se movimentar pela sala em todas as intervenções que foram observadas, registaram-se ainda alguns momentos em que este participante permaneceu durante algum tempo no mesmo local (Cf. Figura 69), nomeadamente nas Observações 1, 2, 3, 7 e 9. Estas situações correspondem a momentos em que Rodrigo permanece junto de um determinado grupo, procurando auxiliar os alunos no trabalho que estão a realizar. Não é por isso surpreendente que três das cinco observações identificadas correspondam a aulas de cariz laboratorial.

Durante as observações teve-se ainda em atenção às alterações do registo oral usual de Rodrigo. Verifica-se que apenas se registaram três situações (distribuídas pelas Observações 5 e 6) em que Rodrigo alterou o seu tom de voz usual (Cf. Figura 69). Estas alterações de tom de voz aparecem associadas a estratégias disciplinares, isto é, a chamadas de atenção. Por exemplo: “Os alunos ficam agitados quando se apaga a luz para a projeção do vídeo. Rodrigo acaba por ter de elevar a voz para mandar calar alguns alunos” (Notas de Campo, IPP IV, Rodrigo, Observação 5, UR42).

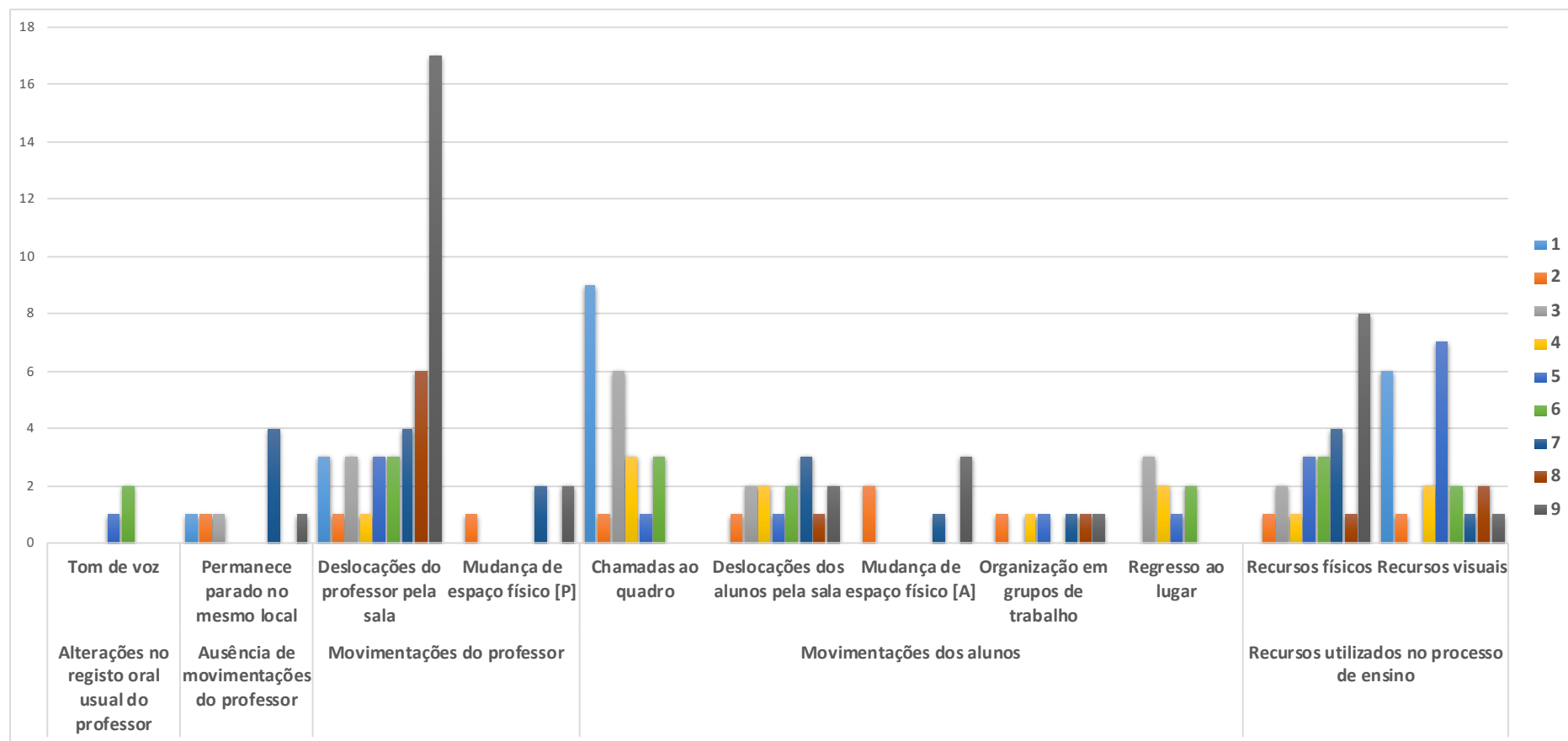


Figura 69: Ocorrência de situações que expressaram questões relacionadas com a Diversidade Instrucional nas oito intervenções de Rodrigo que foram observadas.

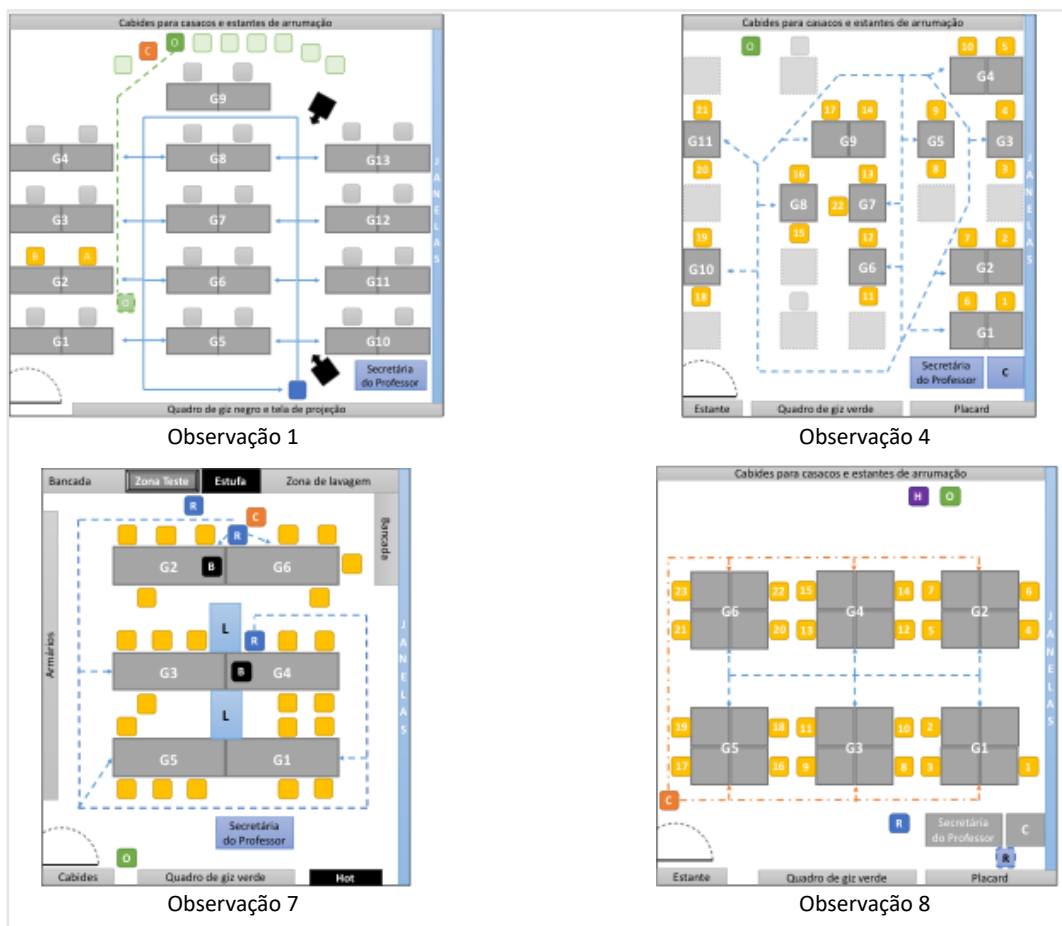


Figura 70: Exemplos de plantas da sala de algumas das intervenções de Rodrigo que foram observadas.

A análise efetuada mostra que a aula correspondente à Observação 9 se destaca, especialmente no que refere ao ambiente educacional, à avaliação formativa, à diversidade instrucional, à Clareza na aula e à gestão de sala de aula (Cf. Figura 71). Desta forma, infere-se que nesta aula tenham sido abordadas temáticas nucleares da unidade didática lecionada por Rodrigo. Importa ainda referir que nas Observações 3, 4 e 5 existe um elevado número de unidades de registo associado ao envolvimento dos alunos no processo educativo e à clareza na aula. A associação das questões que estão representadas por estas duas categorias também é um indicador da importância que estas intervenções tiveram no âmbito da referida unidade didática.

A apreciação macro das categorias definidas para a análise das Notas de Campo revela uma tendência crescente (não linear) do número de unidades de registo codificadas em cada uma das categorias (Cf. Figura 71). A leitura das Notas de Campo confirma a não linearidade desta evolução, dado que Rodrigo tem a capacidade de reconhecer os pontos que deve melhorar, mas nem sempre consegue implementar mudanças nos seus desempenhos.

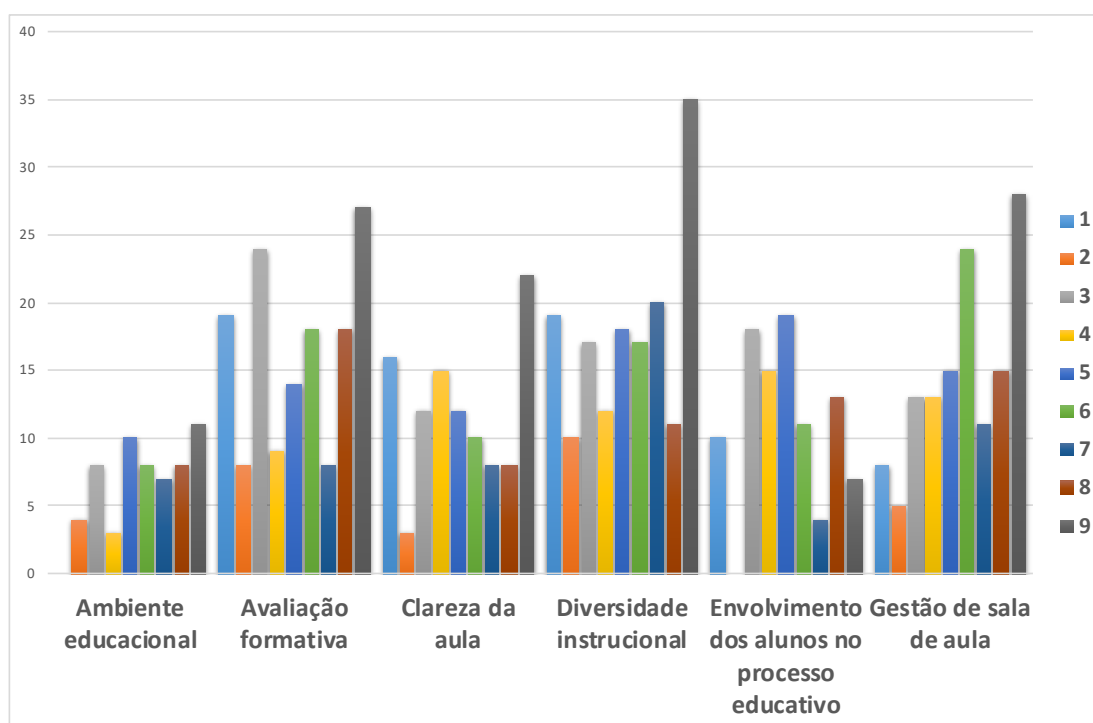


Figura 71: Visão macro das unidades de registo codificadas nas categorias utilizadas na análise das notas de campo das nove intervenções de Rodrigo que foram observadas.

4.2. Interpretações pessoais sobre questões emergentes das Notas de Campo.

Foi pedido a Rodrigo que diferenciase entre as regras de sala de aula que resultavam de condicionamentos institucionais e as que eram pessoais, que explicasse se os momentos de co-docência foram ou não planeados e que exprimisse por que razão: (a) pedia a alunos que estavam distraídos para responderem a determinadas questões; (b) considerava importante formular questões facilitadoras; (c) optou, por vezes, por dirigir as questões à turma em geral e não a um aluno em particular; (d) optou por ignorar alguns comportamentos disruptivos; (e) considera importante ancorar novos conhecimentos em conhecimentos prévios; (f) nem sempre dava reforço positivo aos alunos de forma explícita; (g) as discussões nem sempre foram coletivas, apesar de ser esse o plano; (h) às vezes prosseguia com a aula quando perguntava aos alunos se tinham dúvidas e eles não respondiam; e (i) circulava pelos grupos durante a realização do trabalho prático.

Relativamente às regras institucionais sobre rotinas educacionais e estratégias disciplinares, Rodrigo afirma que a maior parte resultam de regras institucionais às quais se teve de adaptar. Destas são exemplo: (a) a obrigatoriedade de os alunos tirarem as sapatilhas quando entram na sala de aula e calçarem os sapatos da farda; (b) a oração que é realizada todos os dias, no início da aula que ocorrer no primeiro tempo da manhã e que faz parte do projeto educativo da instituição; (c) a obrigatoriedade de os alunos se

levantarem quando entra um adulto na sala de aula e só se voltarem a sentar quando o professor dá autorização; (d) as regras de saída da sala de aula para o laboratório (segundo as quais os alunos devem ir em pequenos grupos e não todos ao mesmo tempo), que resultam de uma opção combinada entre os vários professores do 3º Ciclo do Ensino Básico; e (e) o registo de notas acerca do comportamento dos alunos, que são enviadas ao Diretor de Turma que, por sua vez, envia a informação aos Encarregados de Educação. Rodrigo esclarece ainda o seguinte sobre a expulsão de alunos da sala:

Habitualmente não se expulsa um aluno, a não ser que seja uma coisa muito grave (...). Habitualmente é expulso durante cinco minutos a ver se o aluno acalma. Essa informação vai para os pais. (...) é uma prática também da instituição, um modo que os professores têm também de se relacionarem (...) e terem um contacto mais permanente com os pais, e os pais estarem informados de como é que é a evolução dos alunos na aula. (Entrevista de Rodrigo, UR69)

Sobre os momentos de co-docência, Rodrigo afirma que estes foram planeados previamente com Carlos, o seu supervisor cooperante. Este participante refere que foi pedido à instituição que desdobrasse as turmas em turnos, mas como não foi possível esse desdobramento, optaram pela co-docência em situações de trabalho prático. Segundo Rodrigo seria um desperdício estarem dois professores na sala e apenas um estar a auxiliar o trabalho dos alunos. Nas suas palavras:

tem a ver com a minha maneira de funcionar (...) Então, eu disse logo (...): isto com vinte e quatro alunos ou nós no laboratório estamos os dois a acompanhar, ou isto, quer dizer, não vai funcionar. Não é? Não se vai conseguir que os alunos aprendam e tirem todo o máximo rendimento daquelas aulas com um só professor. (...) E eu disse logo ao Carlos que não sou capaz de estar parado a ver. (...) Portanto, se há ali recursos a serem desaproveitados acho que não faz sentido. (...) Porque é muito melhor para o resultado da turma. (Entrevista de Rodrigo, UR71)

Estes momentos de co-docência compreendiam a monitorização do trabalho dos alunos. Rodrigo considera que esta foi uma estratégia importante porque lhe permitiu averiguar o que os alunos estavam a fazer e quais as suas dificuldades. Este participante afirma que o grande objetivo desta estratégia era também facilitar a aprendizagem dos alunos. Assim, quer nestes momentos, quer durante a correção das tarefas, Rodrigo optou muitas vezes por formular questões facilitadoras. Este participante considera que esta estratégia permite estimular e auxiliar o raciocínio dos alunos, estando a sua importância associada ao facto de serem os próprios alunos a chegar à resposta certa. Para além disso, Rodrigo afirma que as questões facilitadoras também funcionam como uma forma de estruturar e nortear a aula, não perdendo de vista os objetivos e as necessidades dos alunos. Nas suas palavras:

A minha perspetiva é sempre: é melhor não dar aos alunos aquilo que eles podem fazer por si próprios. Hum. E, portanto, se eu vejo que algum aluno tem possibilidade de chegar ou dar uma determinada resposta, é preferível que seja ele a dá-la do que ser eu a explicá-la. Os resultados são melhores, tanto para aquele aluno, como para o resto da turma. (...) E as questões facilitadoras, por um lado, hum, cumprem este objetivo, portanto, não dar aos alunos aquilo que eles podem fazer por si próprios, e, por outro, ajudar-me a mim também a orientar a aula, a ver como vou conduzir, qual será o melhor caminho para chegar ao objetivo pretendido. (Entrevista de Rodrigo, UR74)

De acordo com este participante, uma outra forma de tornar as aprendizagens significativas e de estimular o raciocínio dos alunos, é através da articulação dos novos conhecimentos com os seus conhecimentos prévios:

De algum modo aprofunda as aprendizagens e faz com que elas não se percam. (...) Nós compartimentamo-los para os percebermos melhor, mas eles [os fenómenos] não estão compartimentados na realidade. (...) O facto de incorporar conhecimentos prévios nos vários conhecimentos torna... [a análise mais complexa] Mas é algo fundamental também para desenvolver o raciocínio mais complexo. Não é? E, portanto, não ficar simplesmente com um conhecimento substantivo, mas desenvolver outras competências dos alunos. (Entrevista de Rodrigo, UR77)

Quando perguntava aos alunos se tinham dúvidas e eles não respondiam, às vezes, Rodrigo optava por prosseguir com a aula. No entanto, este participante afirma que, por um lado, apesar de continuar com a aula não fica totalmente convencido que os alunos não tinham dúvidas. Por outro lado, Rodrigo considera que ser muito exaustivo com uma determinada abordagem também pode ser prejudicial. Nas suas palavras:

às vezes também pode acontecer que o assunto já foi explorado, não vale a pena, para já, continuar com este tema, porque pode desgastar. Os alunos já viram aquilo que os motivava e, hum, se calhar, mais vale passar para outro tema e depois voltar a este com outra perspetiva. Hum. Mas se não são os próprios alunos a tomar a iniciativa de pôr as dúvidas, eu não fico convencido que eles não têm dúvidas. Hum. Mas pelo menos dei-lhes essa oportunidade de porem questões. E se não há nenhum que avança é porque, da parte deles, há a sensação de que responder à dúvida era perder tempo. (...) A vantagem de perguntar se há dúvidas é que se há, de facto, algum [aluno] que tem dúvidas, tem ali a possibilidade de dizer alguma coisa. (Entrevista de Rodrigo, UR76)

Rodrigo afirma que, normalmente, pedir a alunos que estavam distraídos para responderem a determinadas questões era uma ação intencional: “Muitas vezes foi consciente. Isso é algo que costumo fazer. É algo da minha própria maneira de funcionar” (Entrevista de Rodrigo, UR72). Contudo, admite que algumas vezes possa ter sido apenas uma coincidência, dado que refere que, muitas vezes, durante a aula perdia a perceção global da turma. Por este motivo e por considerar que, por vezes, tinha dificuldade em gerir simultaneamente o envolvimento dos alunos e as estratégias disciplinares, em algumas situações acabou por ignorar alguns comportamentos disruptivos. Este

participante considera que esta é uma das questões que ainda necessita de melhorar. Nas palavras de Rodrigo:

Alguma vez não percebi e alguma vez não me dei conta da gravidade da situação. No sentido de: não é que a coisa em si fosse grave. Hum. Algumas vezes o que não me dei conta logo, porque já estava esquecido [sorri], era que alguns comportamentos, mesmo não sendo graves para aquele aluno em concreto, são comportamentos que degradam o próprio ambiente da turma. E mesmo não sendo graves em si, se não se intervém logo isso gera problemas noutros alunos. Se calhar aquele não o chamei à atenção e até está distraído, mas ele também não... Isto não lhe faz falta. Agora vou interromper a explicação que estava a dar a este? Este sim está a precisar. Às vezes há este conflito interior e não soube reagir. (...) Portanto, essa tensão às vezes não a consigo resolver com rapidez. Portanto, e é algo ainda que noto que tenho de melhorar ainda bastante. (Entrevista de Rodrigo, UR73)

A dificuldade de conseguir reagir atempadamente em determinadas situações foi também um dos fatores que condicionou a gestão das discussões que nem sempre foram coletivas, apesar de ser esse o seu objetivo, de acordo com o que constava nas planificações das aulas. Um outro fator que influenciou a gestão destes momentos foi o tempo:

Embora a discussão pudesse ter continuado, algumas vezes foi deliberado ter terminado a discussão, porque é necessário passar à frente. O tempo, não é? É preciso fazer a gestão da aula (...). Embora a discussão pudesse ser vantajosa, (...) as vantagens que tinha em continuar a discussão não superavam as dificuldades que poderiam advir depois de ter tempo mais limitado para outras matérias. (Entrevista de Rodrigo, UR79)

A opção de dirigir as questões à turma em geral e não a um aluno em particular teve dois objetivos: (1) captar a atenção de todos os alunos da turma; e (2) averiguar quais os alunos que tomavam a iniciativa de responder. Quando a questão era dirigida a um aluno em particular, a finalidade também era tripla: (1) procurar que não fossem sempre os mesmos alunos a responder; (2) estimular alunos que tinham participado pouco a participarem mais; e (3) procurar que algumas questões que Rodrigo sabia que tinham sido discutidas em alguns grupos de trabalho fossem trazidas para a discussão em grande grupo. Também para estimular alguns alunos que participavam menos a participarem mais no futuro, Rodrigo procurou reforçar positivamente os seus contributos. Este participante refere que nem sempre o fez de forma consciente, considerando que necessita de melhorar ainda este aspeto nos seus desempenhos.

5. Considerações sobre a Identidade dos Estudantes Futuros Professores Portugueses

A análise das Notas de Campo e das percepções dos EFP portugueses sobre determinadas reflexões que emergiram das mesmas permite tecer algumas considerações

sobre as identidades profissionais destes participantes. De acordo com Wernet (2014), agir de forma semelhante em diferentes situações (que sejam contextualmente semelhantes) é uma forma de expressão da identidade de um determinado sujeito. Considera-se, por isso, que a modificação da ação de um determinado EFP em situações semelhantes implica uma reconstrução da sua identidade profissional.

Sofia privilegia as relações professor-aluno, procurando estabelecer relações próximas com os mesmos, o que está de acordo com o tipo de professor que esta EFP considera ser (Cf. Capítulo II da Parte III). Esta EFP privilegia também o envolvimento dos alunos nos momentos mais expositivos da aula, considerando que o professor deve funcionar como um facilitador da aprendizagem dos alunos. Neste sentido, e apesar de não dar muito feedback oral aos alunos, sempre se preocupou em dar-lhes feedback escrito. De acordo com a sua narrativa inicial (Cf. Capítulo II da Parte III), esta EFP queria ser como as suas professoras de ciências, evidenciando o papel paradigmático que lhes atribui no seu processo de desenvolvimento profissional. Deste modo, mostra que valoriza as estratégias de ensino e aprendizagem centradas nos alunos por ter experienciado as mesmas enquanto aluna. Todavia, embora procure focar as suas aulas nos alunos, e as suas aulas tenham momentos de trabalho prático, talvez pelo tópico da unidade didática, não utiliza tanto trabalho prático como transparecia ser o seu desejo no seu discurso inicial.

A análise efetuada revela que os alunos de Adriana questionavam a sua autoridade na sala de aula, podendo-se inferir que não a consideravam integralmente como sua professora. As relações que esta EFP estabeleceu com os alunos não pareceram ser de muita proximidade, ao contrário daquela que é a sua perceção quando caracteriza o tipo de professora que considera ser (Cf. Capítulo II da Parte III). As Notas de Campo mostram que esta participante parecia não se preocupar muito em dar feedback aos alunos. Além disso, Adriana refere-se muito a constrangimentos de tempo, como fator limitativo da sua prática, e à necessidade de reajustar a planificação às especificidades da turma. Esta EFP é um pouco cética em relação à implementação de tarefas mais abertas (e centradas no aluno), considerando que estas podem nem sempre ser conducentes à aprendizagem dos alunos. Esta descrença nesta metodologia de ensino talvez se deva à forma como a própria aprendeu enquanto aluna. O seu discurso transparece alguma falta de confiança nas capacidades daqueles que foram os seus alunos. Apesar das desconfianças de Adriana, o seu discurso mostra que os alunos ficavam dececionados quando não tinham tempo para terminar uma determinada experiência, o que revela

interesse e envolvimento por parte dos mesmos naquele tipo de trabalho e de tarefas. Na prática de Adriana está também muito presente a influência de estratégias que esta participante utilizava nas explicações que, provavelmente, resultaram da sua socialização primária e da respetiva aprendizagem por observação. Algumas destas estratégias foram, inclusivamente, validadas pela observação das aulas da sua supervisora cooperante que utilizava algumas dessas estratégias, como por exemplo, a utilização de frases interrogativas incompletas.

Tal como Adriana, Daniel refere-se ao fator tempo como condição limitativa da sua prática. Para além disso, os vícios adquiridos ao longo da sua experiência profissional anterior, como professor e explicador, também caracterizam profundamente os seus desempenhos, transparecendo uma elevada resistência à mudança de estilo profissional. Está ainda subjacente no discurso de Daniel uma descrença num tipo de tarefas mais abertas, que exijam maior autonomia por parte dos alunos, e o seu discurso mostra que ainda está ainda muito afeiçoado a métodos de transmissão de conteúdos, considerando que estes são necessários e eficazes. Este participante parece não valorizar o feedback oral durante as suas aulas. Daniel é o único participante que não faz referência ao contributo das Notas de Campo para a sua reflexão e, consequentemente, para o seu desenvolvimento profissional. Nas conversas informais que a investigadora foi tendo com este participante, antes ou depois das suas intervenções, ficou subjacente o facto de Daniel não gostar do que lia nas Notas de Campo, sentindo inclusivamente a necessidade de se justificar. Importa ainda referir que, apesar disso, Daniel nunca pediu para sair do estudo, tendo a investigadora sido sempre bem aceite durante as observações das suas aulas.

A análise das observações das intervenções de Rodrigo revela que este participante não se preocupa muito com a revisão de conteúdos. As suas principais preocupações centram-se no estímulo da autonomia e do raciocínio dos alunos a partir da elaboração de tarefas abertas e desafiantes e na gestão eficaz do tempo letivo (usando para o efeito, por exemplo, a projeção de cronómetros em contagem decrescente). Este EFP procura também usar os contributos dos alunos, desconstruir as suas conceções alternativas e facilitar as suas aprendizagens, utilizando para o efeito várias estratégias, nomeadamente, por exemplo, o feedback oral e escrito, estando subjacente ao seu discurso a valorização da avaliação formativa.

A análise dos resultados demonstra que os melhores desempenhos dos EFP portugueses se relacionam com diversas dimensões, sendo estas diferentes de participante para participante. De um modo geral, ao contrário do que é apontado pelo estudo de

Maulana et al. (2017), é a dimensão relacionada com o ambiente de aprendizagem que apresenta um menor número de registos em todos os participantes portugueses deste estudo. Segundo os autores referidos, os EFP deveriam apresentar melhores desempenhos na criação de ambientes estimulantes de aprendizagem, gestão de sala de aula e clareza na aula, do que no envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem. Esta discrepância ao nível destes resultados pode estar relacionada com os critérios de observação. A análise efetuada mostra ainda que, apesar da vontade para modificarem os seus desempenhos, nem sempre os participantes do MEFQ foram bem-sucedidos. Esta conclusão está de acordo com a perspetiva de Coward et al. (2015), que refere que nem todos os EFP modificam completamente as suas identidades profissionais durante a FIP.

De acordo com Korthagen (2017), quer professores com experiência profissional, quer professores sem experiência profissional, muitas vezes não têm consciência dos seus desempenhos. Timoštšuk e Ugaste (2010) também se referem à inconsciência dos EFP sobre os seus desempenhos. Esta falta de consciência verifica-se para o caso de Sofia, mas não tanto para os restantes participantes portugueses. Comparando com os restantes EFP, esta participante tem mais dificuldade em explicar as razões que motivaram um determinado comportamento ou ação numa dada situação. Contudo, a evolução dos seus desempenhos em sala de aula permite concluir que houve aprendizagem profissional, à semelhança do que aconteceu com os seus colegas. Para além disso, todos os EFP observados demonstraram profissionalismo, nomeadamente nas suas dimensões comportamental e responsabilidade profissional (de acordo com a perspetiva de Brehm et al., 2006, e Evans, 2014, 2015). Os resultados revelam que os EFP demonstraram possuir as competências profissionais necessárias para o exercício da profissão, garantindo a qualidade didático-pedagógica do processo de ensino e aprendizagem. Verifica-se, ainda, que a dimensão intelectual do profissionalismo destes EFP foi sendo desenvolvida ao longo da prática.

CAPÍTULO IV

PERCEÇÕES SOBRE DESEMPENHOS PRÁTICOS E PREPARAÇÃO PARA A DOCÊNCIA EM PORTUGAL: A VISÃO DOS FORMADORES E AS E INTERPRETAÇÕES DOS MESTRANDOS

Este capítulo centra-se nas percepções dos: (a) EFP sobre as suas próprias práticas, considerando-se que este processo introspetivo reflete as suas identidades profissionais; e (b) supervisores cooperantes e docentes que acompanharam de perto estes EFP portugueses, focando-se nos seus discursos sobre os desempenhos e as autopercepções identitárias dos referidos EFP. As entrevistas realizadas aos EFP no final da PES e as reflexões que os próprios escreveram nos seus Relatórios de PES possibilitam a compreensão dos contributos dessa mesma prática para a constituição das suas identidades profissionais. As percepções dos supervisores e docentes estão subjacentes aos discursos que estes proferiram nas entrevistas em que participaram. Tal como já foi feito em capítulos anteriores, opta-se pela análise das percepções sobre a prática de cada um dos participantes, e só no final se estabelecem as devidas comparações.

1. Uma Aprendizagem ao Longo da Vida: A Prática de Sofia

De acordo com o que foi referido anteriormente, de seguida caracterizam-se as percepções dos vários atores educativos sobre a prática de ensino supervisionada de Sofia.

1.1. Uma professora preocupada com o futuro: Autopercepções de Sofia.

Sofia considera que as suas melhores intervenções foram a aula prática, a saída de campo e a aula em que os alunos apresentaram um trabalho em formato de poster científico. Apesar de duas destas aulas não terem sido observadas pela investigadora (saída de campo e apresentação de posters), fica claro que ambas são intervenções muito centradas no aluno. As aulas práticas sempre foram muito valorizadas nos discursos de Sofia, logo desde a narrativa que escreveu no início do ano letivo. Para além disso, este é provavelmente um tipo de aula em que Sofia se sente confortável, apesar de reconhecer que, pelo menos no caso da saída de campo, são aulas mais exigentes para o professor. Esta EFP afirma que, apesar de as aulas mais expositivas facilitarem o controle do comportamento dos alunos, prefere as aulas práticas, dizendo mesmo que “a prática é muito mais divertida” (Entrevista de Sofia, UR81). Sobre a aula prática (que foi observada pela investigadora), Sofia diz que ficou satisfeita com a atividade que construiu e com a motivação que conseguiu incutir aos alunos. Nas palavras da participante:

Primeiro, porque gostei da atividade que construí, porque normalmente o que se faz é olhar para a rocha e classificá-la e tentei ir um bocadinho mais além de acordo com o meu objetivo da unidade. Hum. E porque os alunos conseguiram corresponder à atividade e senti que os consegui ajudar e que os consegui motivar para a Geologia, que para eles era um bicho de sete cabeças. E a saída de campo, a saída de campo foi o estar fora e agora conseguir controlar tudo, acho que também foi importante (Entrevista de Sofia, UR85)

No entanto, talvez por questões relacionadas com as especificidades dos conteúdos programáticos, apesar de a maior parte das aulas terem alguns momentos práticos, o método de ensino e aprendizagem escolhido por Sofia para a sua unidade didática incluiu muitos momentos teóricos. Estes momentos mais teóricos não foram, contudo, muito expositivos, uma vez que, como se viu anteriormente, os alunos foram constantemente envolvidos na revisão, explicação e aprofundamento dos conteúdos.

São várias as intervenções que Sofia considera terem sido as piores. Todavia, a que é considerada a pior é a sua primeira intervenção de IPP IV. Este é um momento particularmente sensível porque inicia verdadeiramente o papel de professora. Sofia assume que estava muito nervosa e que não se lembra do que se passou na aula: “estava tão nervosa que não sei se consegui transmitir aquilo que queria transmitir (Entrevista de Sofia, UR84). Esta EFP demonstra-se também desiludida com a aula em que os alunos realizaram a ficha de avaliação sumativa (intervenção não observada pela investigadora), porque a ficha tinha várias gralhas. Sofia admite que nesta aula se sentiu ineficaz, uma vez que tinha investido muitas horas de trabalho na construção da referida ficha e, por

isso, esperava que esta não tivesse erros. Também como uma das suas piores intervenções, Sofia indica uma das últimas aulas da unidade didática, considerando que nessa aula o comportamento dos alunos dificultou muito o funcionamento da aula, não considerando, contudo, que o seu desempenho tenha sido mau. Apesar de a identificar como uma das piores aulas, esta participante considera que esta aula foi importante para o seu desenvolvimento profissional:

Foi desafiante porque houve alturas em que eu pensei: eu já não sei o que é que consigo fazer mais para... Mas não senti que em termos do meu desempenho foi a pior, hum, porque acho que, de certa forma, tentei utilizar várias estratégias para controlar a situação e para mim também foi bom ter uma aula diferente do normal e eu ter de utilizar outras estratégias. (Entrevista de Sofia, UR86)

Apesar de considerar que, na referida aula, os alunos tiveram um mau comportamento, Sofia afirma não ter tido necessidade de utilizar nenhuma das estratégias que aprendeu na UC de *Indisciplina e Violência na Escola*. Esta participante refere que os alunos não eram, por norma, indisciplinados e que a supervisora cooperante considerou que a dita aula decorreu de forma normal e que terá sido Sofia que estava mais sensível. Esta EFP indica que, para controlar os alunos nessa aula, optou por utilizar estratégias diferentes, nomeadamente: “passar a dar a aula ao pé dos alunos que estão a perturbar; (...) ameaçá-los que no dia a seguir têm teste” (Entrevista de Sofia, UR07). Assim, Sofia não considera ter utilizado nenhuma das estratégias específicas que aprendeu nas UCs de FEG ou FDE, nem no caso desta aula, nem no caso das restantes.

Em relação às metodologias de ensino e aprendizagem que escolheu para as suas intervenções, Sofia considera que nem sempre foi bem-sucedida na sua adaptação e implementação. A participante refere-se em particular à interligação dos conteúdos com a natureza da ciência:

Por exemplo, a questão dos aspetos da natureza da ciência, que deveriam ter sido muito mais discutidos, a discussão deveria ter sido feita em turma. Hum. Muitas vezes, nas fichas de trabalho, não conseguíamos também discutir todas as questões. Hum. Se calhar aí teria que ser feito de outra forma. (Entrevista de Sofia, UR95)

Apesar disso, Sofia considera que com o tempo que teve disponível para as suas intervenções fez o melhor que foi capaz.

Sobre a forma como refletiu acerca das suas intervenções, Sofia considera que, no início era-lhe difícil fazer esse exercício. Esta participante afirma que a supervisora cooperante e a investigadora foram as pessoas que mais contribuíram para a ajudar a refletir. Ela refere que ao longo do tempo foi conseguindo ganhar consciência dos vários

acontecimentos e que, a partir de determinada altura, começou a ter essa consciência mesmo durante o decorrer das aulas. Nas palavras de Sofia:

foi difícil, para mim, olhar e tentar perceber os diversos aspetos da aula e o que é que poderia ter sido feito de maneira diferente (...) e precisei de ajuda para isso, (...) a professora ajudou-me, a Filomena ajudou-me. (...) acho que sozinha teria demorado mais tempo. Na segunda aula, acho que já consegui, apesar de pouco, (...) perceber alguns aspetos que se calhar poderiam ter sido diferentes ou poderiam ter corrido melhor ou pior. (...) ao início queria fazer tudo, tanta coisa e pensava em tanta coisa, que era difícil olhar e perceber. E há medida que o tempo foi passando já tive perceção. Às vezes em aula eu tinha perceção de diversas coisas que sabia, ok, isto vou ter de corrigir agora. Hum. Mas o início foi sempre... Não sabia bem o que é que havia de refletir, o que é que tinha de pensar. Pensava muito direcionado para as atividades – ah, se calhar esta atividade não foi bem ali – não para a aula em si. (Entrevista de Sofia, UR88)

à medida que o tempo foi passando fui-me preocupando com todos os aspetos da aula em si, com o deixar serem os alunos a chegarem à questão, com o tentar perguntar mais a este ou àquele porque têm mais dificuldades, hum, com o tentar perguntar mais a este ou aquele porque estavam mais distraídos. Hum. E ao início não era bem assim, era mais, se calhar, intuitivo. Hum. Com o passar do tempo eu fui tomando consciência que o estava a fazer por diversas estratégias. Portanto, acho (...) que me fui tentando corrigir. (Entrevista de Sofia, UR94)

Numa outra turma da supervisora cooperante, Sofia teve a oportunidade de lecionar uma aula sem supervisão. Esta participante explica que a supervisora cooperante decidiu dividir a turma ao meio, tendo pedido a Sofia que desse aula a metade da turma numa sala, enquanto ela própria dava a mesma aula à restante metade da turma numa outra sala. Apesar de considerar que estes alunos eram mais indisciplinados (relativamente à turma onde lecionou a sua unidade didática) e que foi mais difícil impor o respeito, Sofia admite que a experiência de estar sozinha com os alunos foi interessante, afirmando que se sentiu professora. Nas suas palavras: “Senti-me professora. Agora estes são os meus alunos e não está aqui mais ninguém e isto tem que ser feito como deve ser” (Entrevista de Sofia, UR73). Ela diz ainda que não estava insegura porque se tratava de uma atividade que já tinha realizado com os seus alunos habituais. Contudo, afirma que estava nervosa por saber que era uma turma com comportamentos mais difíceis de gerir: “estava um bocadinho nervosa por saber que era uma turma complicada e que muitas vezes aquela professora cooperante, que é uma pessoa muito calma, se passava muitas vezes com aqueles alunos. (...) Mas não houve incidentes” (Entrevista de Sofia, UR74). Importa aqui enfatizar a importância que esta EFP atribui à oportunidade de ser inteiramente responsável por uma turma. Considera-se que isto representou para Sofia uma oportunidade de responsabilização e afirmação profissional, tendo contribuído para a incorporação do seu papel profissional como (futura) professora.

Na narrativa oral de Sofia fica clara a complexidade do processo de tornar-se professor, devido à dualidade de papéis que os EFP vivenciam simultaneamente – o papel de estudante e o papel de professor. Esta questão foi já explorada por diversos autores (Cf. Capítulo I do Enquadramento Teórico e Normativo). Sofia afirma que foi o repetido contacto com a prática que facilitou o processo de encarnar o papel profissional do professor:

Ao início eu não me sentia professora de maneira nenhuma. (...). Aliás, vários professores me disseram que isso se refletia muito na minha escrita, porque eu não me considerava a mim a professora. Hum. Porque, lá está, considerava-me uma aluna em avaliação, hum, a praticar o seu desempenho e íamos ver o que é que saísse dali. Há medida que o tempo foi passando, e acho que até foi de forma rápida, comecei a considerar-me a professora daquela turma e aquelas eram as minhas aulas. E, portanto, hum, eram pensadas à minha maneira. E acho que isso até aconteceu de forma rápida. Hum. Portanto, sim, hoje considero-me professora (...). Ao início era estranho e eu ria-me e dizia: O que é isto? Agora acho que já é normal. (Entrevista de Sofia, UR92)

Apesar de já se sentir professora, Sofia não se sente preparada para a prática profissional real não supervisionada. Ela considera que o tempo que lecionou foi muito reduzido e tem consciência que a turma da supervisora cooperante onde lecionou as suas aulas representa a exceção à regra em termos de comportamento, dado que os alunos eram bastante bem-comportados. Assim, Sofia sente que precisava de mais prática noutros contextos para “aprender a lidar com outros problemas e a resolver situações” mais problemáticas (Entrevista de Sofia, UR42). Esta EFP refere que as suas maiores preocupações se prendem com a motivação dos alunos que não estão intrinsecamente motivados e com o saber lidar com situações de indisciplina. Contudo, apesar de considerar a prática escassa, Sofia valoriza os contributos do MEBG para o seu desenvolvimento profissional, assumindo que, antes do mesmo, não tinha noção das funções e papéis profissionais do professor. Nas palavras de Sofia:

agora vou para outra realidade. Será que vou conseguir? Tenho que ir, tenho que tentar e se precisar de ajuda ei-de recorrer a alguém para me ajudar. Mas vou sabendo que tenho gente para me ajudar, porque eu sozinha não me sinto preparada para... (...) Não me sinto cem por cento preparada para ir para uma escola, não, porque há muitas coisas que eu não sei e há muitas coisas que no mestrado não se falou. Hum. Mas também é prática e uma pessoa tem que ir, tem que experienciar para conseguir perceber. Hum. Mas claro que foi preciso o mestrado (...). Nunca eu pensava que para construir um teste era preciso pensar em tanta coisa e ter em conta tantas considerações e tantos aspetos. Pensava que era o professor chegava lá, via o manual e o que é que queria e o que é que não queria e fazia. Uma pessoa enquanto aluno não tem noção do trabalho que está por de trás. (Entrevista de Sofia, UR91)

1.2. A centralidade do aluno no processo educativo: A reflexão de Sofia.

Na reflexão escrita que consta no seu Relatório de PES, Sofia tece algumas considerações sobre a relação professor-aluno, argumentando que o professor deve ser um modelo para os seus alunos, não devendo ter comportamentos fora da sala de aula que sejam opostos àqueles que espera dos seus alunos. Esta participante valoriza a oportunidade que teve de acompanhar e interagir com os alunos num projeto escolar, considerando que este foi essencial para o desenvolvimento das *soft skills* (competências pessoais, sociais e comunicacionais) dos alunos. Neste sentido, considera que é essencial a promoção de uma compreensão CTSA nas aulas de ciências e a desconstrução das conceções alternativas dos alunos. Nas suas palavras:

este [é] um aspeto muito importante para a literacia científica de todos os alunos (...). É importante que todos os alunos saibam como funciona a Ciência e que percebam tudo o que está “por trás” da produção do conhecimento científico. No meu ponto de vista há que eliminar as conceções alternativas dos alunos acerca da Ciência e de como a mesma se constrói. (Reflexão final de Sofia, UR09)

Esta sua visão está de acordo com o que tentou fazer em algumas das suas aulas, tendo procurado estabelecer relações CTS (Cf. Capítulo III da Parte III).

A prática de Sofia não foi isenta de desafios, estando estes relacionados com a complexidade da formação e com a dificuldade de seleção da temática de investigação, sendo este último, considerado pela participante como o “grande desafio”, uma vez que pretendia, “por um lado, integrar as novas tecnologias no ensino da Biologia e Geologia e, por outro lado, promover a discussão acerca de alguns dos aspetos da Natureza da Ciência” (Reflexão final de Sofia, UR02).

Na sua reflexão, Sofia refere-se também àquelas que considera terem sido para si as duas aprendizagens mais significativas. Uma delas refere-se à gestão dos comportamentos dos alunos em espaços exteriores, nomeadamente em visitas de estudo. A aprendizagem referida por esta EFP relaciona-se com a dinamização de ambientes de aprendizagem e terá resultado não só da sua experiência em sala de aula, mas também da oportunidade que teve de “participar numa sessão de formação de professores sobre dinâmicas de grupo” (Reflexão final de Sofia, UR05). Para além das estratégias que ficou a conhecer pela sua participação nessa sessão de formação, Sofia valorizou a oportunidade de sociabilizar com vários professores de várias disciplinas da escola cooperante onde fez as suas intervenções de IPP III e IV.

Esta participante refere que as aulas devem ser preparadas colocando o aluno no centro do processo educativo, considerando que foi isso que fez nas suas intervenções.

Nas suas palavras: “Ser professor é isto, é focar-nos nos nossos alunos e preparar as nossas aulas pensando neles” (Reflexão final de Sofia, UR10). A sua identidade profissional está notoriamente centrada na relação professor-aluno, havendo uma aposta clara num processo contínuo de formação, dado que Sofia participou em várias formações externas ao mestrado e afirma que: “[Ser professor] é continuar a apostar na nossa formação em prol de melhorarmos as nossas aulas, é querer sempre fazer melhor” (Reflexão final de Sofia, UR11).

1.3. A aluna que era professora: Percepções de Vera.

Relativamente ao envolvimento de Sofia na escola, Vera refere que esta EFP começou a observar as aulas da turma onde realizou as suas intervenções de IPP III e IPP IV logo no início do ano letivo, tendo-se assumido como professora durante as suas intervenções, apesar de lhe ter sido negado, pela Direção da escola cooperante, o acesso às restantes componentes do trabalho docente (como, por exemplo, a participação em Conselhos de Turma). Segundo Vera, esta personificação do papel profissional só aconteceu mais depois de Sofia ter realizado as suas intervenções, tendo inclusivamente adotado uma atitude mais proactiva nas aulas de Vera: “ela respirava a turma como se fosse dela e os alunos estavam muito agarrados a ela também. (...) E a Sofia foi ganhando (...) essa postura de colaboração entre as duas (...) a partir do momento em que fez a intervenção dela” (Entrevista de Vera, UR10). A supervisora cooperante afirma que foi notória a evolução de Sofia ao nível da sua confiança em relação ao seu papel profissional como professora, tendo melhorado bastante ao nível da relação com os alunos, passando de observadora a professora. Nas palavras de Vera:

[Sofia] Foi melhorando [a relação com os alunos], porque primeiro ela estava lá sentadinha numa cadeira e depois, a partir do momento em que ela fez aquela intervenção de três semanas, passou a ser... tanto a chamavam a ela como a mim. (Entrevista de Vera, UR46)

Contudo, na sua opinião, nem as funcionárias da escola, nem os alunos a viam como professora, considerando-a como uma aluna da universidade. Nas suas palavras: “[Sofia] Era a aluna da faculdade, não era a professora deles [dos alunos]. E eu acho que por isso lhe chamavam Sofia. Ninguém disse como é que ela deveria ser tratada. Ela também não se importava” (Entrevista de Vera, UR07 e UR08). Apesar disso, as observações revelam que os alunos nunca questionaram a autoridade de Sofia, colaborando e realizando tudo o que lhes foi proposto por esta EFP.

Em relação às perceções da supervisora cooperante sobre os desempenhos de Sofia, Vera afirma que não consegue identificar quais foram as melhores e as piores intervenções de Sofia, dizendo apenas que as intervenções que não correram tão bem foram as primeiras e referindo que esta EFP tem “algumas inseguranças científicas” (Entrevista de Vera, UR41). Vera considera que Sofia evoluiu ao longo das suas intervenções, mencionando que deixou de notar tantas inseguranças científicas com o decorrer das mesmas, dizendo que isso talvez tenha acontecido porque os conteúdos programáticos se foram simplificando ao longo da unidade didática ou porque a própria Sofia se esforçou para ultrapassar essa limitação.

No entanto, Vera não considera que Sofia tenha evoluído ao nível da gestão de sala de aula. Apesar disso, Vera afirma que Sofia teve capacidade e flexibilidade para adaptar a metodologia de ensino e aprendizagem ao contexto da turma onde lecionou a sua unidade didática: “ela conseguiu adaptá-la e readaptá-la, teve flexibilidade para isso, face ao contexto em que as coisas se desenrolavam. (...) Ela até suprimiu uma atividade sem eu lhe perguntar nada, que aliás eu nem tinha dado conta” (Entrevista de Vera, UR46). Vera enfatiza positivamente esta capacidade de adaptação de Sofia, considerando-a uma pessoa muito flexível e humilde. Sobre a adoção e adaptação de estratégias da supervisora cooperante, Vera diz:

Não sei se são estratégias. É mais a postura em sala de aula: a forma como repreende, a forma como... (...) É a forma de estar enquanto professora, acho que foi isso que ela aprendeu comigo. Porque as estratégias eu já lhas tinha ensinado no ano anterior. (Entrevista de Vera, UR64)

Esta supervisora cooperante expressou ainda as suas perceções sobre a preparação de Sofia para a realidade profissional. Na sua opinião, esta EFP poderá não estar bem preparada para “um embate mais violento” com a realidade (Entrevista de Vera, UR49), isto é, poderá não estar bem preparada para lidar com realidades mais difíceis, tais como, “os bairros (...) da periferia” de Lisboa (Entrevista de Vera, UR50). Todavia, Vera considera que Sofia está preparada para a prática profissional não supervisionada porque esta EFP “já tinha um perfil” que lhe facilitou a sua aprendizagem do que significa ser professor (Entrevista de Vera, UR51). É este perfil de Sofia que, segundo Vera, garante que esta EFP irá sempre procurar o seu desenvolvimento profissional ao longo da vida. Sobre a autoperceção de Sofia como professora, Vera considera que esta EFP “tem uma imagem positiva dela própria” (Entrevista de Vera, UR57), tendo-se sentido professora

da turma onde realizou as suas intervenções de IPP IV. Vera acrescenta ainda que procurou dar-lhe todo o espaço para que ela se apropriasse do seu papel profissional.

1.4. Uma prática fundamentada: Percepções de Aurora.

Aurora, docente de IPP III e IV, reconhece que Sofia adaptou adequadamente a metodologia de ensino e aprendizagem que escolheu para as suas intervenções (uso de Novelas Gráficas Pedagógicas para a compreensão de aspetos da Natureza da Ciência). A docente acrescenta que, apesar das limitações que eram impostas pela própria temática que foi trabalhada, por esta não ser fácil de lecionar com recurso a atividades práticas, uma vez que não se prestava a isso, Sofia conseguiu desenvolver um bom trabalho e ser inovadora. Nas suas palavras: “[Sofia] fez uma coisa que para mim é relativamente nova, que é levar alunos de secundário a refletirem sobre como é que aprenderam (...). Mas as estratégias estavam impecáveis” (Entrevista de Aurora, UR26). Embora não tenha observado as aulas de Sofia, Aurora considera que esta EFP evoluiu ao longo das suas intervenções, especialmente no que diz respeito à sua autoconfiança. Nas palavras de Aurora:

Mas sim, ela foi criando essa segurança, foi percebendo o que é que era importante para se sentir segura, que não era só a preparação científica, era também conhecimento do plano de aula, era no plano de aula ter pensado em estratégias diferentes, ou seja, ela de antemão já pensar o que é que pode correr mal e que outra estratégia posso ter semi-preparada ou preparada. E há medida que ela foi fazendo isso com mais à-vontade, foi-se sentindo também mais segura. (Entrevista de Aurora, UR24)

Esta docente afirma ainda que Sofia teve a capacidade de modificar os seus desempenhos de acordo com o feedback que lhe era dado, tendo demonstrado capacidade de criticar e fundamentar a sua prática:

[Teve] a capacidade crítica de dizer assim: (...) Tem razão no que está a dizer, mas se calhar não tem os dados todos. (...) E fundamentar outra forma de prática. (...) isso também é importante, o saber depois defender o nosso ponto de vista (...). E ela teve essa capacidade em mais do que um momento. (Entrevista de Aurora, UR28)

Apesar de Sofia demonstrar consciência dos pontos fortes e fracos das suas intervenções, Aurora refere que as suas reflexões eram pouco estruturadas, especialmente no início, e que as reflexões escritas foram escassas e primavam pela descrição. Esta percepção é facilmente confirmada pela leitura da reflexão que Sofia escreveu no seu Relatório de PES. O discurso de Aurora mostra que a capacidade de Sofia criticar e fundamentar a sua prática oralmente não estava espelhada na sua escrita. Aurora refere ainda que Sofia não foi capaz de adquirir o distanciamento necessário para fazer uma reflexão mais

aprofundada da sua prática no Relatório de PES, considerando que o número de intervenções que fez é insuficiente para conseguir alcançar esse distanciamento. Nas suas palavras:

É muita descrição. Foi muito complicado chamar os autores ao texto. Foi o mais difícil. Hum. E creio que a dificuldade passou depois para o relatório. (...) Acho que é mesmo difícil estar a vivenciar, ao mesmo tempo, o papel de professor, o papel de investigador e o papel de aluno. (...) na minha perspetiva, ela tinha que: primeiro, descrever bem as práticas (...); e depois ganhar o distanciamento de refletir sobre a prática (...). Porque (...) tem uma intervenção de um mês, um mês e meio (...) e de repente não têm tempo (...) de ganhar esse distanciamento e de voltar a olhar. (Entrevista de Aurora, UR23)

Relativamente à preparação de Sofia para a realidade profissional, Aurora considera que Sofia está preparada “porque sabe que não está preparada” e “tem consciência que nunca vai estar completamente preparada” (Entrevista de Aurora, UR25), e porque vai continuar a procurar o seu desenvolvimento profissional. Para além disso, a docente afirma ainda que Sofia sabe preparar boas aulas e usar os recursos disponíveis para promover as aprendizagens dos alunos. Ao contrário do que acontecia no início do ano, em IPP III, em que Sofia se considerava uma aluna, Aurora considera que agora Sofia “já se sente professora” (Entrevista de Aurora, UR29), afirmando que:

[Sofia] foi construindo essa identidade e foi embebendo essa identidade no trabalho que estava a desenvolver. Portanto, ela progressivamente começou mais a refletir, não de fora enquanto observadora, mas enquanto professora que também estava dentro das dinâmicas da sala de aula. (Entrevista de Aurora, UR29)

2. Na Busca de Autoconfiança: A Prática de Adriana

Neste ponto, de acordo com o que foi referido na introdução deste capítulo, caracterizam-se as perceções dos vários atores educativos sobre a prática de ensino supervisionada de Adriana.

2.1. Preparada para novos desafios: Autoperceções de Adriana.

Adriana considera que as suas melhores intervenções foram as correspondentes à Tarefa 3, isto é, foram as intervenções 3 e 4 de IPP IV (a Intervenção 3 foi observada pela investigadora – correspondendo à Observação 3 – mas a intervenção 4 não). Esta apreciação decorre do facto de Adriana achar que estas foram aulas que, no geral, correram bem. Para além disso, considera também que conseguiu fazer uma boa discussão da atividade com os alunos. Para além de considerar que a sua confiança foi aumentando ao longo das intervenções, Adriana admite que o facto de a aula em que fez a discussão da atividade ter sido uma aula em que os alunos estiveram divididos por turnos

(Intervenção 4 de IPP IV) contribuiu para sucesso dessa mesma discussão. Nas suas palavras:

A confiança também foi aumentando, não é?, ao longo das tarefas. Fui-me sentido um bocadinho mais à vontade. Mas eu acho que também foi a discussão que consegui fazer com eles. (...) Por um lado foi mau, porque não discutiram todos em conjunto. Mas eu acho que foi mais rico para cada um dos turnos”. (Entrevista de Adriana, UR52 e UR 54)

A intervenção que esta participante considera ter sido a pior foi a última (Intervenção 9 de IPP IV – Observação 8), pois considera que os constrangimentos de tempo a obrigaram a centrar mais a aula no professor:

Esta nova abordagem implica sempre um maior consumo de tempo (...) Tinha que acabar naquele dia. E, então, tivemos que tomar a opção de ser eu. Acabou mais por ser uma demonstração do que a dinâmica que os miúdos tiveram nas outras aulas. (Entrevista de Adriana, UR50 e UR51)

Fazendo uma retrospectiva geral das suas intervenções, como principais dificuldades aponta: (a) a dinamização das discussões coletivas, por motivos inerentes às suas características pessoais e pelo comportamento dos alunos; e (b) a monitorização do trabalho de grupo, por não ser possível ser onnipresente. Adriana refere-se ainda às dificuldades inerentes ao tipo de tarefas que implementou (tarefas abertas), dado que são tarefas que consomem muito tempo. Para além disso, os alunos também não estão habituados a realizar este tipo de tarefas, o que dificulta a sua implementação. A isto acresce também o facto de ser um tipo de atividade que obriga o professor a sair da sua zona de conforto. Adriana afirma que, quando começou a utilizar este tipo de atividades, se sentiu “muito nervosa e com medo de não conseguir passar a matéria e controlar a turma” (Entrevista de Adriana, UR27), considerando, assim, que este tipo de aulas é mais difícil para o professor:

Acho mais difícil [a utilização de tarefas abertas]. É a sensação de que parece que perdemos a rédea das aulas, porque eles estão a trabalhar em grupo. E nós não conseguimos estar a ver se realmente eles estão todos a trabalhar naquilo que é para fazer. (Entrevista de Adriana, UR30)

Contudo, apesar das dificuldades, Adriana considera que utilizou adequadamente a metodologia de ensino e aprendizagem que escolheu para as suas intervenções.

Por ter consciência das dificuldades que estava a ter em monitorizar o trabalho de grupo e para garantir que todos os grupos tinham o apoio que necessitavam, Adriana decidiu pedir a colaboração da supervisora cooperante. Foi por este motivo, como já havia sido referido anteriormente, que os momentos de trabalho prático eram momentos de co-

docência. Para além disso, para garantir que todos os alunos estavam envolvidos no processo de aprendizagem, Adriana optou pela seguinte estratégia:

passsei a dar um enunciado a cada membro do grupo e no final recolhia apenas um, mas sem dizer no início o de quem é que ia recolher. Assim tinham todos a responsabilidade de participar e resolver ativamente a tarefa pois sabiam que a nota dada dependia do enunciado que recolhesse. (Entrevista de Adriana, UR76)

Adriana menciona inclusivamente que terá usado nas suas intervenções, ainda que de uma forma inconsciente, algumas das estratégias que estudou na UC de *Processo Educativo: Desenvolvimento e Aprendizagem*.

Esta participante considera foi tentando incorporar na sua prática o feedback que lhe era dado pelas supervisoras. Todavia, refere que nem sempre foi bem-sucedida:

A discussão era sempre complicada, era sempre complicado com eles. (...) Lá está, depois demorava mais tempo, se calhar, a parte de trabalho autónomo; sobrava menos tempo para a discussão e eu queria sintetizar, queria acabar. E, então, a discussão ficava sempre um bocadinho aquém daquilo que eu queria, daquilo que eu pretendia. (Entrevista de Adriana, UR75)

Esta citação da entrevista de Adriana mostra que os seus desempenhos foram sempre muito condicionados pelo tempo disponível. Como consequência, Adriana procurava voltar à sua zona de conforto e centrar mais a aula no professor, acabando com as discussões coletivas e passando a um registo de formulação de questões retóricas. Assim, afirma que um dos pontos que sabe que tem de melhorar é o seu à-vontade com este tipo de metodologias de ensino mais centradas no aluno. Nas palavras de Adriana:

O que é que eu tenho de melhorar ainda? É mesmo a metodologia de ensino. (...) É conseguir centrar o ensino mais neles [nos alunos] e não tanto em mim. Portanto, é o sair da minha zona de conforto. E eu acho que isso vou adquirindo com o tempo. (Entrevista de Adriana, UR136)

Esta EFP revela que era no carro, no caminho para casa, que refletia sobre as suas aulas, escrevendo, posteriormente, em casa, essa reflexão. Relativamente ao foco da reflexão, Adriana diz: “revivia um bocadinho a aula toda e depois focava-me naqueles momentos que, durante a própria aula, me tinham marcado, o que podia ter feito de forma diferente” (Entrevista de Adriana, UR58).

Na sua narrativa oral, Adriana expressa a importância que as didáticas e a IPP (em especial a III e a IV) tiveram na sua formação profissional, considerando que as primeiras representavam a teoria que, depois, aplicava na prática. Esta participante valoriza particularmente as aprendizagens didáticas relacionadas com a planificação de

aulas, previsão de dificuldades e avaliação dos alunos e as aprendizagens decorrentes da sua participação em estudos de aula na IPP III. Nas palavras de Adriana:

Foram essas cadeiras, as didáticas e os IPPs, que me deram esta nova abordagem, que eu não conhecia. (...) E nessas cadeiras fomos trabalhando tanto as planificações, como a parte da avaliação, como mesmo a própria postura em sala de aula – o aprender, o questionamento orientado, o feedback do professor. E eu acho que isso tudo foram ferramentas que vão ser importante para o futuro. (...) O estudo de aula é muito rico pela partilha de todas as ideias, porque estão várias pessoas. Mas todas as pessoas têm perspetivas diferentes, não é? (...) Aprende-se muito. (Entrevista de Adriana, UR33 e UR34)

Por isso, esta participante considera-se preparada para a prática profissional não supervisionada, afirmando que está “pronta para encarar o desafio” (Entrevista de Adriana, UR65), porque saiu “muito da [sua] zona de conforto” (Entrevista de Adriana, UR29). Adriana refere ainda que o facto de ter tido uma turma difícil contribuiu para a sua preparação:

Apanhei uma turma mesmo muito, muito complicada em termos de comportamento. (...) E o facto de ter apanhado esta turma assim e ter aprendido a lidar com eles de outra maneira, acho que me trouxe um conhecimento que eu não tinha na forma de lidar. (...) Aprendi muito, também, a observar certas estratégias que a professora Sandra utilizava. E eu acho que isso tudo, lá está, deu-me as ferramentas para, agora, quando eu tiver uma turma, conseguir aplicar e, pronto, encarar. (Entrevista de Adriana, UR66 e UR67)

2.2. Uma reconstrução de representações profissionais: A reflexão de Adriana.

Adriana identifica alguns desafios, dificuldades e condicionantes decorrentes da prática. Esta participante afirma que “implementação da proposta didática se revelou um enorme desafio que acarretou consigo muitas dificuldades” (Reflexão final de Adriana, UR01) em todas as suas fases, desde a conceção das tarefas, passando pela planificação e lecionação das aulas, e terminando nas reflexões. Adriana considera que estas dificuldades se foram transformando progressivamente em aprendizagens, atribuindo uma elevada importância aos “momentos de discussão e partilha de ideias, com colegas e professores, acerca da construção das tarefas, planificação de aulas e estratégias utilizar” (Reflexão final de Adriana, UR03). Esta EFP dá exemplos concretos, referindo-se à gestão dos grupos de trabalho. Nas suas palavras:

a gestão simultânea de vários grupos que trabalham a ritmos diferentes não é uma tarefa fácil. O facto de os alunos não estarem familiarizados com esta nova dinâmica de sala de aula, em que assumem um papel ativo na sua aprendizagem e que o papel da professora passa a ser de orientadora, fez com que numa fase inicial, solicitassem com muita frequência a minha orientação, o que por vezes foi difícil de gerir. No entanto, esta dificuldade foi se tornando cada vez menor. (Reflexão final de Adriana, UR04)

Adriana considera ainda que a necessidade de segmentar as tarefas, trabalhando apenas determinadas partes em cada aula, foi uma condicionante porque os alunos tinham dificuldade em lembrar-se do que tinha sido feito nas aulas anteriores. Contudo, afirma que “o gosto e o interesse que os alunos foram desenvolvendo ao longo da realização de cada tarefa contribuiu” para o seu continuado empenho em superar os desafios e ultrapassar os obstáculos (Reflexão final de Adriana, UR10).

Como aprendizagens mais significativas refere: (a) a construção de tarefas desafiantes para os alunos; (b) a perceção da importância de momentos de revisão e síntese (esta compreensão justifica a tendência crescente destes momentos ao longo das aulas observadas, como se verifica a partir da análise das Notas de Campo das intervenções desta participante que foram observadas); (c) a gestão de discussões coletivas (embora não haja registos das mesmas nas aulas observadas; Cf. Capítulo III da Parte III); (d) questões relacionadas com a dinamização de ambientes de aprendizagem, nomeadamente, o facto de ter passado a atribuir importância às dificuldades e às aprendizagens dos alunos; (e) a reformulação das suas conceções acerca do processo de ensino e aprendizagem; (f) a perceção da importância do trabalho colaborativo na escola, para a qual muito contribuíram, segundo Adriana, as sessões de IPP III e IV na universidade e a professora cooperante; (g) o desenvolvimento de competências de reflexão; e (h) a investigação sobre a própria prática, considerando que esta (aliada à reflexão) é fundamental para o seu desenvolvimento profissional futuro. Sobre estas aprendizagens considera-se significativo citar o seguinte trecho da sua reflexão:

Saio daqui com um outro EU: um eu que aprendeu a construir tarefas desafiantes para os seus alunos e a realizá-las na sala de aula; um eu que aprendeu a dar importância às dificuldades e aprendizagens dos seus alunos; um eu que aprendeu a refletir sobre a sua prática; um eu que passou a ter consciência da importância do trabalho colaborativo nas escolas (para este eu foi essencial o papel da professora cooperante, a articulação entre escola e universidade, e o trabalho colaborativo nas sessões da prática profissional no IE); um eu que aprendeu o que é a investigação em educação e como se pode colocá-la em prática; e, por último, um eu que passou a olhar de outro modo para a sala de aula e para os seus alunos (Reflexão final de Adriana, UR20 a 24).

Para além de aprendizagens, o trecho anterior revela ainda a reconstrução de perceções profissionais. Apesar de a análise que foi efetuada no capítulo anterior revelar alguma descrença de Adriana numa aprendizagem mais centrada no aluno, especificamente no que se refere a tarefas muito abertas, esta participante afirma que deixou de ver o professor como um transmissor, passando a percecioná-lo como um promotor e facilitador das aprendizagens dos alunos. Nas suas palavras:

Passei de uma lógica de ensinar conteúdos, devidamente estruturados em programas e apoiados por manuais, para uma lógica de aprendizagem, em que cada aluno desenvolve um conjunto de competências essenciais - transversais e disciplinares, de acordo como as suas potencialidades e dificuldades, numa integração complexa de saberes (Reflexão final de Adriana, UR15).

Assim, Adriana valoriza o mestrado como veículo promotor do seu desenvolvimento profissional, possibilitando-lhe a construção de uma “outra visão sobre o ensino e sobre o que é ser professora” (Reflexão final de Adriana, UR18). Esta participante mostra-se consciente da necessidade de continuar a aprender ao longo da vida, considerando que “o professor deve estar constantemente a atualizar-se, procurando novas formas de inovar e melhorar o seu trabalho em sala de aula, para corresponder às novas demandas que se revelam nos mais diferentes contextos educacionais” (Reflexão final de Adriana, UR13).

2.3. O desenvolvimento de uma visão global: Percepções de Sandra.

Relativamente ao envolvimento de Adriana na escola, Sandra refere que esta EFP sempre se sentiu à-vontade para intervir durante as aulas que observou: “ela sempre entreviu [sic] e eu sempre apoiei e incentivei essa intervenção, (...) sempre lhe dei liberdade, quer na turma do 9º ano, onde ela fez a intervenção, quer na turma do 10º, do profissional, que ela também seguiu” (Entrevista de Sandra, UR21). Ao contrário do que aconteceu com Sofia, não existiram quaisquer restrições institucionais, pelo que Adriana pode experienciar os vários papéis e funções profissionais, tendo participado nos Conselhos de Turma do 9º ano, turma que acompanhou mais de perto.

Em relação às percepções da supervisora cooperante sobre os desempenhos de Adriana, Sandra afirma que esta EFP teve, durante as suas intervenções, um problema pessoal grave, que se refletiu nos seus desempenhos, tendo havido uma aula de cariz mais teórico que Adriana não conseguiu dinamizar de forma a motivar os alunos. Apesar disso, Adriana teve, de acordo com a sua supervisora cooperante, “vários bons momentos” (Entrevista de Sandra, UR24), especialmente no que respeita à dinamização da sala de aula e ao estímulo da motivação dos alunos para as tarefas. Sandra refere-se ainda à gestão do trabalho prático, dizendo que Adriana teve dificuldades em gerir os oito grupos de trabalho e que, por esse motivo, optaram pela co-docência, em que cada uma era responsável por quatro grupos. Refere ainda que, a partir do momento em que tomaram essa decisão, a aula passou a decorrer normalmente (Entrevista de Sandra, UR24).

Sandra considera que Adriana “foi melhorando gradualmente, foi (...) ganhando (...) segurança” (Entrevista de Sandra, UR25). Contudo, refere que lhe falta ainda

desenvolver uma visão mais global do processo educativo e melhorar a sua capacidade de gestão das situações educativas. Por exemplo:

(...) uma das coisas que normalmente acontecia à Adriana era o não esperar que os alunos chegassem as conclusões. (...) às vezes, o que me custava era que a Adriana fazia uma pergunta, os alunos não respondiam, e depois ela não tinha capacidade de dar a volta à questão e de perguntar de novo. (Entrevista de Sandra, UR25)

Sandra indica que estas falhas eram mais evidentes nas aulas que eram assistidas pelos supervisores institucionais, remetendo para a existência de condicionamentos nos desempenhos de Adriana decorrentes do fator avaliação, referindo-se a uma perda de naturalidade. Apesar disso, considera que Adriana sempre tentou modificar os seus desempenhos face às críticas que lhe eram feitas, no entanto, nem sempre foi bem-sucedida. Refere também que Adriana tinha consciência das suas falhas. Não obstante, Sandra considera que Adriana adaptou adequadamente a metodologia de ensino e aprendizagem que selecionou para as suas intervenções, tendo-se envolvido empenhadamente na preparação e testagem dos materiais necessários ao bom funcionamento das atividades experimentais. Sandra considera ainda que Adriana tentou adotar algumas das estratégias que utiliza em sala de aula, nomeadamente as que se referem à relação com os alunos, todavia não está certa de que esta EFP tenha percebido por que razão é, por vezes, necessário manter uma relação dual com os alunos, sendo simultaneamente próxima e distante. De acordo com a análise das observações, verifica-se que a relação que Adriana estabeleceu com os alunos foi, por vezes, um pouco conflituosa (Cf. Capítulo III da Parte III).

Esta supervisora cooperante expressou ainda as suas perceções sobre a preparação de Adriana para a realidade profissional. Na sua opinião, esta EFP está minimamente preparada para a prática de ensino não supervisionada. Nas palavras de Sandra: “à partida eu acho que ela tem os instrumentos mínimos para poder a partir d’aqui [sic] desempenhar o papel do professor com o mínimo de condições” (Entrevista de Sandra, UR30). Sobre a autoperceção de Adriana como professora, Sandra considera que esta EFP encara o papel profissional do professor como um facilitador da aprendizagem dos alunos:

eu penso que ela já é um produto desta nova forma de olhar para a Educação, não naquele modelo de o professor e o aluno, mas neste modelo do professor trabalhar com o aluno, ajudá-lo. Portanto, um modelo mais Construtivista do conhecimento do que propriamente aquele modelo expositivo. E, portanto, nesse sentido, eu penso que a Adriana já encarna, entre aspas, um bocadinho esse papel do professor como um (...) facilitador, alguém que está ali para ajudar os alunos a fazer o percurso. Obviamente, a selecionar os materiais, a delinear a aula, enfim, a construir tarefas ou não só. (...) Eu penso que ela se vê nesse

papel de alguém que está ali na sala de aula, que tem de criar uma certa empatia com o aluno, sem perder, enfim, a autoridade. (Entrevista de Sandra, UR35 e UR36).

2.4. Uma profissional insegura: Percepções de Olívia.

Olívia, docente de IPP III e IV, caracteriza Adriana “como uma pessoa extremamente insegura” (Entrevista de Olívia, UR33), referindo que essa insegurança se traduziu em algumas dificuldades, especialmente na IPP III. Contudo, Olívia considera que ao longo do tempo Adriana foi-se tornando mais segura de si, tendo conseguido “trabalhar com os grupos de trabalho” e “valorizar as respostas dos alunos” (Entrevista de Olívia, UR34). No que respeita à adaptação da metodologia de ensino e aprendizagem, Olívia refere que a escolha efetuada por Adriana (utilização do trabalho laboratorial para abordar as questões da eletricidade) foi devidamente fundamentada na literatura, considerando que esta EFP “não só [a] conseguiu utilizar na sala de aula, como se reconheceu nesta estratégia” (Entrevista de Olívia, UR39). Por conseguinte, a docente afirma que Adriana “progrediu imenso (...) e valorizou imenso as questões de ter podido trabalhar com os alunos tarefas mais desafiantes” (Entrevista de Olívia, UR34). Olívia refere ainda que Adriana tentou melhorar os seus desempenhos de acordo com as críticas que lhe foram feitas. Para além da evolução ao nível da autoconfiança, Olívia também considera que Adriana evoluiu muito no modo de reflexão. Nas suas palavras:

A Adriana, eu acho que (...) foi a que evoluiu mais na forma como refletiu. Porque começou por fazer reflexões um bocadinho mais superficiais, etc., mas à medida que os aspetos foram evoluindo, (...) ela conseguiu olhar mais para si, situar-se mais como profissional, etc. E, hum, este aspeto problematizador, ela conseguiu-o. E agora o Relatório de Ensino da Prática Supervisionada, em que era pedido mesmo que eles fizessem uma reflexão, hum, nota-se que a Adriana tem, consegue olhar para aquilo que..., para si enquanto professor e posicionar-se de uma forma diferente em relação à sua própria prática. Portanto, eu acho que há aqui uma grande evolução (Entrevista de Olívia, UR26).

Relativamente à preparação de Adriana para a realidade profissional, Olívia considera que esta mestranda está preparada para a prática não supervisionada, salvaguardando que a FIP é apenas o início de um longo caminho de aprendizagem ao longo da vida. Na opinião de Olívia, Adriana valoriza a importância da formação contínua para o seu desenvolvimento profissional, o que é uma característica importante da sua preparação para a profissão, sendo sua intenção ingressar num doutoramento. Sobre a autopercepção de Adriana como professora, Olívia cita parte da reflexão que a EFP faz no seu Relatório de PES, argumentando que o mestrado contribuiu para a construção do seu conhecimento sobre a profissão. Subjacente ao seu discurso está a ideia de que Adriana

já se sente professora. Olívia diz, inclusivamente, que considera que Adriana será uma boa professora.

3. À Procura da Resolução de um Conflito Identitário: A Prática de Daniel

A seguir, de acordo com o que foi referido na introdução deste capítulo, caracterizam-se as perceções dos vários atores educativos sobre a prática de ensino supervisionada de Daniel.

3.1. Uma identidade anterior: Autoperceções de Daniel.

Sobre as suas intervenções, Daniel refere ter duas perspetivas diferentes, uma relacionada com a as suas perceções sobre o seu desempenho e outra relacionada com aquelas que foram as perceções dos seus alunos. Neste sentido, este participante afirma que os alunos tiveram dificuldades em realizar as tarefas, que eram de natureza aberta, mas que gostaram da atividade de *role play* que realizaram na última aula da unidade didática (intervenção não observada). Daniel considera que as suas dificuldades (e as dos alunos) foram diminuindo ao longo das intervenções, identificando alguns momentos específicos, nomeadamente, a construção de tarefas de natureza aberta, e a gestão do tempo e a promoção de discussões coletivas em sala de aula. Nas palavras de Daniel:

E sem dúvida que há três fatores importantes, nos quais eu senti bastantes dificuldades, mas sinto que foram sendo minimizadas ao longo do tempo. A primeira é prévia à leção, na construção das tarefas, hum, não estar habituado à natureza das tarefas que tinha, na verdade, que preparar. E, portanto, foram muito refeitas para irem ao encontro daquilo que era visado. Já em sala de aula, dois aspetos muito importantes: gestão do tempo e discussão coletiva. A gestão do tempo por me perder às vezes e por estar sempre em dúvida de fazer cumprir o plano em termos de timing ou deixá-los [os alunos] trabalhar porque eles ainda não chegaram aquilo que era visado. (Entrevista de Daniel, UR58)

O discurso narrativo deste participante demonstra que está consciente dos seus desempenhos e dos aspetos que ainda necessita de melhorar, referindo-se em especial à gestão do tempo e à utilização de métodos mais expositivos.

Apesar das dificuldades que referiu, Daniel considera que conseguiu adaptar, de forma adequada, a metodologia de ensino e aprendizagem que escolheu para lecionar a unidade didática. Nas suas próprias palavras:

Eu propus-me fazer algo que tinha um grau de desafio, avalio eu, bastante elevado, não é? Porque para além da metodologia ainda resolvi fazê-lo a partir de uma história, não é? E, portanto, se eu tivesse feito só a resolução de problemas... (...) acho que resultou,

muito sinceramente, em algo que foi muito positivo, nem que seja pelo feedback que tive deles [dos alunos]. (Entrevista de Daniel, UR66)

Este participante, refere ainda que a utilização desta metodologia de ensino e aprendizagem nas suas aulas originou modificações nas suas percepções, tornando-o mais consciente para a importância de, por um lado, “dar mais voz aos alunos, (...) estimular a sua participação, estimular o seu raciocínio e arranjar formas e estratégias de eles perceberem que têm um papel interventivo na sua aprendizagem e não são simplesmente recetores de conhecimento” (Entrevista de Daniel, UR21), e, por outro, adaptar a sua linguagem à faixa etária. Daniel afirma ainda que percebeu que “ensinar é muito mais do que transmitir só conceitos” e que a “aprendizagem é muito mais do que os conceitos científicos (...) [a] transmitir” (Entrevista de Daniel, UR23).

Daniel diz que procurou modificar os seus desempenhos de acordo com o feedback que lhe foi sendo dado pelos supervisores. No entanto, considera que nem sempre foi bem-sucedido, apesar de ter consciência dos aspetos que necessita de modificar, nomeadamente, formas de estar e de gerir a sala de aula. Nas suas palavras:

eu sinto é que essas críticas construtivas ou essas propostas de alteração (...) foram interiorizadas. Do interiorizar até conseguir pôr na prática ainda vai um passo, não é? Portanto, estou consciente das minhas limitações, mas também estou consciente de que tendo a consciência de quais são as coisas que devo alterar, ao longo do tempo vou cada vez mais conseguir fazê-lo (Entrevista de Daniel, UR68).

Este participante considera que, apesar de não as ter passado a escrito, as suas reflexões facilitaram a sua consciencialização acerca dos desempenhos a melhorar. As reflexões de Daniel decorreram em dois momentos: imediatamente depois da aula, quando discutia várias questões com Elsa e ouvia o seu feedback; e, mais tarde, sozinho, quando fazia uma retrospectiva mental dos diversos acontecimentos da aula.

Daniel valoriza o mestrado como um todo, considerando que as várias áreas de formação se complementaram e contribuíram gradualmente para o seu desenvolvimento profissional. Apesar disso, nota-se, no seu discurso, uma valorização das questões didáticas e curriculares:

Relativamente às didáticas, passei a estar mais atento à forma como comunico e como é que transmito a natureza das ciências, no nosso caso particular, e da forma como interligo os conceitos, embora já o fizesse, mas com uma atenção maior à realidade dos alunos, promovendo a tal – falámos ao longo destes últimos dois anos da – literacia científica. Hum. Em termos do currículo, estar mais atento, não só ao livro, ao manual, hum, que é uma interpretação de alguém sobre o programa, ou sobre as orientações, como quisermos chamar, ou sobre as metas, no fundo o currículo no geral. E, portanto, o currículo transcende em muito só os aspetos diretamente avaliáveis, sobretudo com as metas curriculares, mas transcende esses conceitos, podendo incluir a educação geral e a

educação para a cidadania, para a sustentabilidade, por aí fora. (Entrevista de Daniel, UR41 e UR42)

Daniel destaca ainda a IPP III e a IPP IV como contributos nucleares para a alteração das suas perceções:

Contribuiu muito [para melhorar a prática], porque a experiência que eu tenho é algum ensino, mas numa realidade bastante diferente, que é o mundo das explicações nas quais eu me centrei nos últimos 10 ou 15 anos quase em regime de exclusividade, não é? (...) E, na verdade, acho que, hum, o que me trouxe sobretudo ao mestrado foi esta nova noção de que (...) o professor é um veículo mobilizador de aprendizagens e não o centro dessas mesmas aprendizagens. São os alunos que aprendem. Obviamente que o professor aprende com a sua prática também. Mas, hum, desde a natureza da tarefa, aos objetivos que elas pretendem visar, ao tipo de turma que se tem, às dificuldades que previamente se devem estudar, e mais concretamente perante os próprios alunos com que se trabalha, hum, são aspetos que intuitivamente já eram trabalhados, mas que agora [o são] com muito mais foco, com muito mais responsabilidade e, hum, noção. São práticas que eu já utilizo, porque (...) enquanto fiz o mestrado já estava a lecionar e, portanto, toda a minha prática letiva mudou pelas coisas que aprendi aqui. (Entrevista de Daniel, UR20)

Este participante afirma que já há muito tempo que se sente professor, considerando que a sua identidade profissional foi sendo construída a partir do contacto com os alunos durante a sua vasta experiência profissional como explicador. Todavia, Daniel sente que evoluiu e que agora está mais preparado para lecionar: “sinto-me a crescer e sobretudo, por muito que saiba que não atingi ainda, em alguns aspetos, aquilo que sei como deve ser feito, (...) tenho esta perspetiva de ter pelo menos a consciência daquilo que quero atingir e melhorar” (Entrevista de Daniel, UR64).

3.2. Uma transfiguração de ideais: A reflexão de Daniel.

Daniel refere-se a alguns desafios resultantes da elaboração e implementação de tarefas abertas de resolução de problemas, confirmando as conclusões das observações e admitindo que teve dificuldade em mantê-las centradas nos alunos. Nas suas palavras: “foram um desafio nem sempre fácil de alcançar, mesmo tendo presente, em teoria, de como deveriam ser elaboradas, não conseguindo sempre afastar-me de as tornar dirigidas, menos centradas no aluno” (Reflexão final de Daniel, UR03). Este participante identifica ainda dificuldades relacionadas com: (a) gestão do tempo, especialmente durante os momentos de trabalho autónomo dos alunos; e (b) a avaliação dos desempenhos individuais dos alunos. Daniel refere-se ainda à importância do conhecimento destes desempenhos para a construção de tarefas que motivem os alunos, promovendo relações CTS e a interdisciplinaridade. A análise das Notas de Campo confirma que em algumas aulas observadas Daniel teve esta preocupação, especialmente no que se refere ao

estabelecimento de relações CTS (Cf. Capítulo III da Parte III). Contudo, essa análise também revelou que Daniel deixou escapar algumas oportunidades de estabelecer este tipo de relações e relações interdisciplinares quando não aproveitou algumas das questões e dos contributos dos alunos para a explicação dos conteúdos que estavam a ser lecionados.

Existiram ainda dificuldades que progressivamente se foram transformando em aprendizagens, nomeadamente no que se refere, de acordo com o discurso de Daniel, à promoção de discussões coletivas. Apesar deste participante referir que conseguiu ultrapassar as dificuldades inerentes à promoção deste tipo de discussões, a análise das Notas de Campo mostra que, pelo menos nas aulas observadas, Daniel não conseguiu dinamizar as referidas discussões. Como uma das aprendizagens mais significativas este EFP refere a seleção e implementação de tarefas, explicando que ficou “mais ciente do tipo e diversidade de tarefas a propor aos alunos”, de acordo com as características gerais da turma, com os objetivos a alcançar e as competências a desenvolver nos alunos, procurando “aplicar diferentes estratégias consoante as suas características e as situações de aprendizagem” (Reflexão final de Daniel, UR09). Nesta sua reflexão, o seu discurso é um pouco diferente do da entrevista, parecendo que Daniel já incorporou melhor as aprendizagens do mestrado e que já está mais convencido dos benefícios da implementação deste tipo de tarefas de resolução de problemas, passando a valorizá-las mais. Nas suas palavras:

Constato que o tipo de ensino, por aplicação de tarefas de natureza mais aberta e desafio mais elevado, implica uma preparação exaustiva que pode ser extenuante em termos de trabalho ao longo do tempo, mas cujos resultados estimulam a sua execução mais regular. (Reflexão final de Daniel, UR14)

As restantes aprendizagens referidas por Daniel relacionam-se com: (a) o recurso a diversos meios de avaliação e a utilização de “processos que ultrapassam o conhecimento substantivo” (Reflexão final de Daniel, UR10); e (b) a reflexão sobre as dificuldades e as conceções alternativas dos alunos, permitindo a sua antecipação e a estruturação das aulas de acordo as mesmas.

Este participante afirma que o conhecimento substantivo é insuficiente para a aprendizagem e formação dos alunos, e considera que, como o professor, tem o dever de educar os seus alunos, promovendo o desenvolvimento de competências e valores numa perspetiva CTSA. Nesse sentido, refere que um dos seus deveres é continuar a apostar na sua aprendizagem. Nas suas palavras:

As necessidades formativas e cognitivas dos alunos transcendem em muito o conhecimento substantivo, e vejo como missão, estimulá-los à aquisição de outras e novas competências, no domínio do raciocínio, dos processos, das atitudes e da comunicação. A consciência da natureza da ciência e das suas dimensões, a atenção a uma perspetiva CTSA, a noção da proximidade nem sempre evidente da ciência ao cidadão comum e a certeza da importância que o pensamento científico pode representar nas vivências do dia-a-dia, fazem de mim, como professor, importante na educação dos meus alunos, na medida que sou transmissor destes valores, devendo procurar enriquecer-me continuamente no conhecimento científico. (Reflexão final de Daniel, UR15)

Para além de uma aprendizagem ao longo da vida, Daniel refere-se ainda a outras formas de desenvolvimento profissional, nomeadamente à necessidade de uma constante autoavaliação.

Daniel considera que o mestrado já contribuiu para o seu desenvolvimento profissional e pessoal. De entre todos os contributos destaca a importância da IPP, nomeadamente no que se refere: (a) à relação que foi estabelecendo com a teoria durante todo o processo de planificação e implementação da unidade didática que lecionou; (b) à realização de investigação sobre a própria prática profissional, dizendo que esta lhe possibilitou uma compreensão fundamentada de vários aspetos da mesma; (c) ao desenvolvimento de competências profissionais na lecionação de aulas menos tradicionais, isto é, menos centradas no professor, “possibilitando a maior envolvimento e motivação dos alunos, bem como referenciais do seu trabalho e raciocínio e as formas de pensamento e estratégias de resolução perante novos desafios” (Reflexão final de Daniel, UR16); e (d) a reconstrução de conceções profissionais, referindo-se à importância que passou a dar à centralidade do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Sobre esta última importa remeter para as palavras de Daniel:

Ao terminar este mestrado, sinto que sou um profissional da educação muito diferente do que era quando o comecei. Não só as aprendizagens postas em prática e evidenciadas neste relatório, resultantes da preparação da intervenção letiva e da sua execução, como todas as que advieram das unidades curriculares realizadas, trouxeram uma nova perspetiva de como encaro o ensino e quero exercer futuramente o papel de professor. (Reflexão final de Daniel, UR01)

3.3. Um profissional competente: Perceções de Elsa.

Relativamente ao envolvimento de Daniel na escola, Elsa refere que este EFP participou ativamente nas aulas durante os momentos em que os alunos estavam a trabalhar em grupo, de acordo com o que tinha sido combinado entre ambos no início do ano letivo. Esta participante não se refere a quaisquer restrições institucionais, pelo que se deduz que não existiram.

Em relação às percepções da supervisora cooperante sobre os desempenhos de Daniel, Elsa afirma que as melhores intervenções deste EFP são aquelas em que usa metodologias de ensino e aprendizagem mais centradas no professor: “quando ele tinha a aula mais centrada nele, ele ficava mais seguro” (Entrevista de Elsa, UR16). Pelo contrário, nas aulas cuja metodologia de ensino e aprendizagem escolhida implica que estas sejam centradas no aluno, Daniel tem mais dificuldades, sendo por isso estas aquelas que se caracterizam por ser as suas piores intervenções. O discurso desta participante confirma os resultados da análise das Notas de Campo, afirmando que Daniel não conseguiu valorizar, nas suas intervenções, os contributos dos alunos. Nas palavras de Elsa:

A pior aula é quando a aula é centrada no trabalho do aluno. (...) é uma característica do Daniel (...) E aí era talvez o ponto onde o Daniel tinha mais dificuldade e nós discutíamos: é quando os alunos lançam ali algumas ideias, que são muito interessantes, e o professor [deve] conseguir pegar naquela ideia e usá-la na aula. Isso não é fácil, (...) mas é preciso valorizar o contributo do aluno. (...) E isso foi talvez o maior desconforto para o Daniel. (Entrevista de Elsa, UR17)

Apesar disso, Elsa considera que Daniel evoluiu ao longo das intervenções, notando-se que, nas últimas intervenções da unidade didática já estava mais confortável com as participações dos alunos, pois foi reconhecendo, ao longo do tempo, que aquelas metodologias de ensino e aprendizagem mais centradas no aluno resultavam em aprendizagens efetivas: “Houve um desenvolvimento de competências que foi muito claro, precisamente porque o Daniel estava recetivo à experiência. (...) no final, foi muito mais confortável” (Entrevista de Elsa, UR18). Esta participante diz inclusivamente que existiram mudanças que eram visíveis de um turno para o outro. Nas palavras de Elsa:

Como ele é reflexivo e eu também, discutíamos logo ali uns pontos e do primeiro turno para o segundo ele mudava. Ele via logo ali. Ele tinha tempo para acabar a aula no segundo turno, os alunos estavam mais focados nisto ou naquilo. E isso era a rapidez do Daniel ali a adequar. Criava algum problema porque havia depois um desequilíbrio entre um turno e o outro, não é? Mas era muito visível. O Daniel é muito rápido nesse aspeto (Entrevista de Elsa, UR20).

Por conseguinte, Elsa considera que Daniel foi conseguindo, embora por vezes com alguma dificuldade, adequar a metodologia de ensino e aprendizagem que escolheu às características dos alunos (que eram muito ativos). Esta participante considera que Daniel “foi, a pouco e pouco, desenvolvendo competências” de gestão de sala de aula (Entrevista de Elsa, UR22). Por todos os motivos referidos anteriormente, esta participante tem esperança que, com a continuação, Daniel continue a familiarizar-se com este tipo de estratégias de ensino e aprendizagem, modificando a sua zona de conforto, passando cada

vez mais de abordagens centradas no professor, para aulas centradas no aluno. Sobre a adoção e adaptação de estratégias da supervisora cooperante, Elsa diz:

Ele experimentou e conscientemente. (...) Mas é óbvio que quando se pede para ele sair da área de conforto, e ele vai fazer qualquer coisa que é um tipo de aula que não tinha experimentado, a referência que tem é a aula que observou. (...) E o Daniel teve assim umas primeiras experiências onde realmente a aula para ele, com os alunos, não correu tão bem, mas que foi necessária [para a sua aprendizagem]. (Entrevista de Elsa, UR29)

Esta supervisora cooperante expressou ainda as suas perceções sobre a preparação de Daniel para a realidade profissional. Na sua opinião, este EFP já é um professor e já se assume como um professor. Elsa afirma que Daniel desenvolveu competências para implementar estratégias adequadas a todos os tipos de aluno e, por isso, considera-o preparado para continuar o seu desenvolvimento profissional na prática não supervisionada. Não sabe, contudo, se ele continuará a valorizar as estratégias de ensino e aprendizagem mais centradas no aluno devido ao contexto onde leciona. Nas suas palavras:

aqui a questão tem a ver com a escola onde ele trabalha e ele conseguir dar valor às estratégias mais centradas no trabalho do aluno. Ele tem as ferramentas para ter estratégias de ensino adequadas a qualquer tipo de aluno, que isso é o que nós acima de tudo desejamos que um professor esteja preparado. Ele está no colégio, mas de repente vai para uma escola mais complicada, onde percebe que tem de diversificar estratégias, o Daniel está preparado para as implementar. (Entrevista de Elsa, UR21)

3.4. A problematização de uma nova perspetiva: Perceções de Olívia.

Olívia caracteriza Daniel como alguém que vivenciou um conflito cognitivo, dado que, devido à sua experiência prévia como docente, trazia uma “cultura tradicional muito enraizada”, sendo-lhe difícil sair da sua “zona de conforto” nas suas intervenções (Entrevista de Olívia, UR29), apesar de estar consciente do que deveria fazer para implementar a metodologia de ensino e aprendizagem que escolheu. Apesar disso, Olívia considera que Daniel se manteve sempre recetivo às críticas, tendo sido o EFP do MEFQ que “mudou mais em termos de estrutura de sala de aula ou do modo como abraçou ele próprio, as tarefas, os desafios” (Entrevista de Olívia, UR48). Olívia particulariza, afirmando que Daniel foi conseguindo melhorar, especialmente nas últimas aulas, a dinamização de discussões coletivas e o aproveitamento dos contributos dos alunos. Nas suas palavras:

as últimas aulas do Daniel, de IPP IV, nomeadamente eu lembro-me que ele fez um role-playing e aquela aula foi, de facto, um sucesso. Ele conseguiu, no fundo, perceber que existia algo além do ensino tradicional e vivenciar essa experiência. (...) E eu recordo-me que (...) a tarefa era desafiante para os alunos. Mas ele chegou à sala de aula e matou

completamente a tarefa, (...). Portanto, houve aqui uma grande evolução no Daniel, hum, na sua forma de lecionar a aula, de pôr os alunos a trabalhar em grupo, etc. E acho que foi nesse aspeto da intervenção, não estou a falar dos aspetos de planeamento, estou a falar mesmo no aspeto da aula em si, foi aquele que conseguiu evoluir mais tendo em conta isso. (Entrevista de Olívia, UR30)

Na opinião de Olívia a metodologia de ensino e aprendizagem escolhida por Daniel (utilização de histórias e estratégias de *inquiry*) foi uma mais-valia para este EFP continuar a apostar num ensino mais centrado no aluno. A docente afirma que Daniel foi conseguindo ultrapassar as dificuldades associadas à construção e estruturação das tarefas, tendo conseguido adaptar adequadamente a metodologia que selecionou ao contexto onde lecionou.

Sobre a capacidade de reflexão de Daniel, Olívia indica que este mestrando sempre conseguiu analisar e problematizar sua prática, considerando até que, às vezes, “era um bocadinho negativo demais e não conseguia ver os aspetos positivos” (Entrevista de Olívia, UR25). A docente acrescenta que Daniel tentava inclusivamente “contrapor com o que fazia no Colégio” onde já lecionava”, conseguindo, por isso, “ir mais além nas [suas] reflexões” (Entrevista de Olívia, UR27).

No que se refere à preparação de Daniel para a realidade profissional, Olívia considera que este EFP está preparado para a prática não supervisionada, salvaguardando que a FIP é apenas o início de um longo caminho de aprendizagem ao longo da vida. Na opinião de Olívia, Daniel valoriza a importância da formação contínua para o seu desenvolvimento profissional, o que é uma característica importante para a sua preparação para a profissão. Sobre a autopercepção de Daniel como professor, Olívia refere que este mestrando já se considerava um professor antes de iniciar a IPP, tendo já também “uma determinada perspetiva sobre o que é que era ser professor e como é que era estar na profissão” (Entrevista de Olívia, UR35). Considera, por isso, que “o Mestrado o ajudou a pensar sobre a perspetiva que ele tinha e a posicionar-se de outra forma em relação à profissão” (Entrevista de Olívia, UR35), tendo passado a valorizar o trabalho colaborativo, as respostas e as dificuldades dos alunos, ou seja, considera que Daniel reconstruiu as conceções que tinha sobre a profissão docente.

4. Uma Experiência Colaborativa: A Prática de Rodrigo

De acordo com o que foi referido na introdução deste capítulo, de seguida caracterizam-se as percepções dos vários atores educativos sobre a prática de ensino supervisionada de Rodrigo.

4.1. Um envolvimento absorto: Autopercepções de Rodrigo.

Sobre as suas melhores e piores intervenções, Rodrigo optou por identificar momentos, em vez de aulas. Este participante considerou que os melhores momentos foram aqueles que verificou que os alunos estavam entusiasmados e que estavam a aprender. Nas suas palavras:

Os momentos bons foi ver na prática as aprendizagens dos alunos e ver o entusiasmo que, muitas vezes, eles punham nas tarefas que desenvolvemos e os desafios que lhes colocámos e ver o modo como eles aceitavam esses desafios e como os exploravam. Hum. E como [os alunos] iam colocando questões e iam aprofundado e relacionando [assuntos]. Isso acho que eram os momentos altos. (Entrevista de Rodrigo, UR51)

A planificação das aulas de Rodrigo, os seus desempenhos e o seu discurso, do qual o excerto anterior é um exemplo, mostram que este participante está sempre preocupado com a aprendizagem dos alunos. Todavia, este participante afirma que tem uma perceção bastante crítica das suas aulas. Neste sentido, Rodrigo considera que as suas piores intervenções foram aquelas em que não soube gerir as diversas situações educativas, nomeadamente no que diz respeito às discussões. Nas suas palavras: “Houve aulas em que não soube parar, ou melhor não soube conduzir bem as discussões e aproveitar bem as ideias de todos os alunos. Às vezes deixo-me entusiasmar” (Entrevista de Rodrigo, UR46). Este participante considera que esta questão representou a maior dificuldade que sentiu ao longo das suas intervenções. Apesar disso, Rodrigo considera que a estratégia que escolheu para a unidade didática foi adequada. Não deixa, contudo, de referir que, agora, olhando para as tarefas, considera que estas precisavam de alguns ajustes antes de poderem ser implementadas novamente noutros contextos: “Há ajustes, especialmente do ponto de vista da organização e do tempo dedicado a alguns aspetos” (Entrevista de Rodrigo, UR64).

Este participante considera que o feedback dos supervisores foi importante porque permitiu que se consciencializasse mais sobre algumas questões do seu desempenho que tentou melhorar nas intervenções seguintes. Apesar de considerar que algumas vezes até conseguiu modificar os seus desempenhos, este participante diz ter consciência que nem sempre foi capaz de o fazer. Por este motivo, Rodrigo considera que não evoluiu o suficiente, referindo-se à necessidade de mais tempo de prática, afirmando que isso lhe permitiria uma evolução maior e mais sistemática. Nas palavras de Rodrigo:

As evoluções em educação não são por saltos e, muitas vezes, não se conseguem ver em períodos pequenos. (...) Vejo a evolução em educação como uma série tão grande de pequenos saltos, que essa evolução pode ser aproximada por um contínuo. (...) E a minha

intervenção, necessariamente, foi curta. Foram cinco tarefas seguidas. (...) Se houve alguma evolução, para mim, acho que considero insuficiente. (...) Mas, procurando ser objetivo, acho que não notei que tenha havido uma evolução do princípio para o fim. Houve uma evolução de perspetiva, sem dúvida. A minha perspetiva sim. E tenho de estar mais atento a determinados pormenores e a determinados aspetos da condução das tarefas, diversos momentos da aula, hum, e da gestão da própria turma. (...) Se vir um ano inteiro, hum, sim, acho que evolui. Há evolução no ano inteiro. Entre a primeira e a quinta tarefa? Não me parece que tenha havido uma evolução significativa, mensurável. (Entrevista de Rodrigo, UR55)

Na citação anterior este participante refere-se a uma evolução ao longo do ano letivo, porque ele estava a trabalhar em *part time* na instituição onde fez as suas intervenções de IPP III e IV, pelo que tinha algumas turmas pelas quais era responsável e considera que foi nas aulas dessas turmas (que eram de outro nível escolar e de outra área disciplinar) que notou maior evolução ao nível dos seus desempenhos.

Ao refletir, de forma global, sobre esses seus desempenhos, Rodrigo refere um conjunto de questões, relacionadas com a gestão da aula, que considera serem os aspetos que necessita de melhorar, nomeadamente: (a) controlar a expressão de entusiasmo quando aborda alguns tópicos; e (b) aumentar a consciência global da turma, principalmente sobre os vários comportamentos dos alunos numa dada situação. Este participante afirma que o feedback dos supervisores, as Notas de Campo da investigadora e os resultados da avaliação formativa dos alunos foram importantes para a sua reflexão profissional:

Por um lado, penso olhar para os resultados, ver como é que os alunos responderam, e também ver, ler as perspetivas das outras pessoas, a perspetiva do professor cooperante, portanto, ouvir a professora Olívia, a professora Carlota, na aula que foi assistir, as suas [da investigadora] notas de campo também. Hum. Tudo isso me ajudou a refletir sobre as minhas aulas e a pensar sobre o meu modo de ser professor (Entrevista de Rodrigo, UR57).

Rodrigo valoriza os vários contributos do MEFQ para a sua formação e desenvolvimento profissionais, considerando que este lhe permitiu tornar-se mais consciente para a importância de perspetivar um ensino como um todo em interação com a comunidade escolar mais ampla, não o reduzindo à sala de aula e às interações com os alunos. Para além disso, as várias unidades curriculares do mestrado possibilitaram o conhecimento de outras estratégias que lhe permitirão o seu desenvolvimento profissional futuro. Nas palavras deste participante:

Na prática abriram-me perspetivas de trabalho diferentes. Hum. Abriram-me horizontes e introduziram, na prática, estratégias diferentes. Hum. Chamaram-me à atenção para pontos que são importantes no ensino, que às vezes não podemos reduzi-lo simplesmente à nossa relação com os alunos, é preciso termos em conta a nossa relação com os

professores, com a escola, com os pais. (...) E todas essas componentes, todas essas unidades curriculares foram abrindo algumas perspectivas de como é que isso se pode fazer. Na prática é isto. Não é? Hum. Hum. Não tivemos tempo para as ensaiar e pôr em prática, mas pelo menos ficou a ideia e algum conhecimento de onde é que posso procurar mais e como é que posso, ao longo do tempo e na prática profissional, ir melhorando e ir aprofundando essas questões. (Entrevista de Rodrigo, UR35)

Sabendo que seria impossível explorar detalhadamente todas as estratégias abordadas no mestrado, Rodrigo considera que o aprofundamento de uma estratégia de ensino e aprendizagem no âmbito da IPP IV é um método eficaz, permitindo que os EFP desenvolvam as competências necessárias para explorar as restantes estratégias no futuro. Nas suas palavras:

eu gostei da abordagem deste mestrado, no sentido de dar uma panorâmica geral de diversas estratégias e dar uma perspectiva de que um professor não pode centrar-se numa só estratégia, tem de procurar usar várias e ir desenvolvendo o conhecimento de cada uma delas. (...) Portanto, gostei da abordagem também neste sentido de apontar diversos caminhos, mas depois estudar mais em pormenor uma [estratégia], porque nos dá uma perceção de como podemos estudar também outras [estratégias], não é, e continuar também essa aprendizagem ao longo do nosso caminho. (Entrevista de Rodrigo, UR26)

Considerando que ainda tem muito para aprender, Rodrigo afirma que a sua formação não termina com o término do mestrado. Este participante teve dificuldade em dizer se se considerava preparado para a prática de ensino não supervisionada. Rodrigo afirma que se sente preparado e confiante para enfrentar outras turmas, considerando que está munido de ferramentas que lhe permitirão ultrapassar as dificuldades que encontrar. Contudo, este participante identifica alguns pontos a melhorar no futuro: “Tenho muitas coisas que melhorar: o meu modo de ser, o meu modo de reagir, a relação com os alunos, o modo como enfrento as dificuldades da turma e as diferentes dinâmicas da turma” (Entrevista de Rodrigo, UR61).

4.2. A centralidade da teoria: A reflexão de Rodrigo.

Rodrigo afirma que a inexperience de um professor com práticas diferentes daquelas que já está habituado a usar pode condicionar as aprendizagens dos alunos, uma vez que optará por estratégias com as quais se sente confortável. Assim, uma das três aprendizagens que considera mais significativas relaciona-se, precisamente, com a dinamização de ambientes de aprendizagem adequados às aprendizagens dos alunos. A segunda aprendizagem referida por este participante compreende a necessidade de um desenvolvimento pessoal contínuo a partir da interação com professores mais experientes. Finalmente, a terceira aprendizagem referida por Rodrigo relaciona-se com o

reconhecimento da importância dos conhecimentos científicos e didáticos “que enquadram os conteúdos curriculares” (Reflexão final de Rodrigo, UR20) para a fundamentação de boas práticas pedagógicas. Por conseguinte, na sua reflexão final Rodrigo enuncia aquelas que considera serem as competências essenciais de um professor, nomeadamente: (a) possuir conhecimentos científicos e didáticos; (b) possuir a capacidade de compreender a individualidade dos alunos, promovendo a sua autonomia e estimulando o seu próprio desenvolvimento profissional; (c) promover a aprendizagem dos alunos; e (d) possuir a capacidade de comunicar, ser organizado, gerir as situações educativas, implementar atividades de resolução de problemas, trabalhar em equipa e realizar investigação. Comparando estas características com aquelas que este EFP associou a um bom professor na entrevista que foi realizada no final do ano letivo (Cf. Capítulo II da Parte III), e sabendo que o Relatório de PES deste participante foi entregue passados seis meses do final da PES (ao contrário dos restantes participantes que o entregaram no final do ano letivo), verifica-se que há uma ampliação dos atributos que Rodrigo associa a um bom profissional.

No que se refere ao seu desenvolvimento profissional, este participante refere que o mestrado lhe permitiu tomar consciência das suas limitações, mas também das suas potencialidades, no sentido de “poder desenvolver as competências necessárias para desempenhar, de modo cada vez mais eficaz, a profissão docente” (Reflexão final de Rodrigo, UR07). Para isso muito contribuiu: (a) a investigação sobre a sua prática, dado que lhe permitiu identificar as dificuldades dos alunos e ajustar as estratégias às necessidades individuais dos mesmos; e (b) o processo supervisivo. Sobre este último, destaca os contributos dos: (a) supervisores (cooperante e educacional), no sentido de o estimularem a utilizar “estratégias com as quais tinha pouca familiaridade”, facilitando a superação de dificuldades e obstáculos, e o ajudarem a “encontrar formas de minimizar os efeitos adversos da [sua] inexperiência” (Reflexão final de Rodrigo, UR11); e (b) professores que assistiram às suas intervenções (onde está incluída a investigadora), considerando que os seus “comentários e sugestões (...) foram essenciais para tomar consciência de aspetos concretos a corrigir” (Reflexão final de Rodrigo, UR10). Não se pode deixar de destacar o papel central que a relação com a teoria assume na narrativa de Rodrigo. Para além dos autores que cita, este participante afirma que “o conhecimento de alguns estudos na área da educação em ciências” contribuiu para um conhecimento mais aprofundado de “práticas que se têm mostrado fecundas para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos” (Reflexão final de Rodrigo, UR08).

Rodrigo afirma ainda que o seu desenvolvimento profissional e pessoal futuro passa por melhorar os seguintes aspetos da sua prática: (a) as perceções sobre as dinâmicas de sala de aula, adaptando-as às necessidades individuais dos alunos decorrentes da realização de tarefas; (b) a gestão dos objetivos de ensino e aprendizagem, aproveitando os contributos dos alunos sem comprometer a realização das atividades previstas; e (c) a “gestão mais eficaz das discussões coletivas, sabendo aproveitar e estimular as contribuições de cada aluno, evitando expressar as conclusões às quais os alunos conseguem chegar autonomamente” (Reflexão final de Rodrigo, UR16). Neste sentido, e considerando os resultados da sua investigação, este EFP indica que gostaria de:

rever a forma como são abordadas as unidades didáticas das Ciências Físico-Químicas e procurar pôr em prática estratégias que tornem mais patentes as evidências que estão na origem dos conceitos abordados. Gostaria também, no âmbito da Química, de construir um plano de aprendizagem que facilitasse a compreensão gradual do modelo corpuscular e das suas manifestações macroscópicas, logo desde o início do estudo dos «Materiais». Por último, no 7.º ano, gostaria de introduzir a unidade didática sobre a energia, antes de falar sobre transformações físicas e químicas, porque me parece que a compreensão daquele conceito facilitará as restantes aprendizagens no domínio da Química. (Reflexão final de Rodrigo, UR17)

Deseja, por isso, continuar a ter a capacidade de autoavaliar os seus desempenhos e a coragem de abandonar a profissão quando os seus desempenhos não forem adequados.

4.3. Uma preparação irrepreensível: Perceções de Carlos.

Relativamente ao envolvimento de Rodrigo na escola, Carlos refere que este EFP observou muitas das suas aulas e participou nas mesmas, auxiliando-o nos momentos de trabalho prático, incluindo nas atividades laboratoriais. Nas palavras de Carlos: “o seu envolvimento foi extraordinário” (Entrevista de Carlos, UR22); “foi uma colaboração desde o início ao fim do ano, mesmo em atividades que não faziam parte integrante de IPP” (Entrevista de Carlos, UR17). Este participante refere mesmo que Rodrigo fazia, inclusivamente, sugestões metodológicas e científicas às suas planificações. Este testemunho confirma o domínio científico de Rodrigo nas áreas disciplinares que tinha sugerido na análise das Notas de Campo (Cf. Capítulo III da Parte III). Para além disso, Carlos indica que não existiram quaisquer restrições institucionais ao envolvimento de Rodrigo em todas as vertentes do trabalho docente. Provalvemente, o facto deste EFP já ser professor da instituição em *part time* terá contribuído para este elevado grau de liberdade que lhe foi dado.

Em relação às percepções do supervisor cooperante sobre os desempenhos de Rodrigo, Carlos considera que a pior aula de Rodrigo “foi a discussão de resultados e observações de uma atividade prática” (Entrevista de Carlos, UR22), devido à dificuldade inerente à gestão da motivação e dos comportamentos dos alunos. Nas suas palavras: “Não porque tenha corrido mal, mas porque foi a tarefa mais difícil de conseguir. (...) quer dizer, para rapazes desta idade mantê-los a argumentar e a discutir, como se fossem adultos, foi um bocadinho mais difícil por isso” (Entrevista de Carlos, UR22). Quanto à melhor intervenção de Rodrigo, Carlos menciona que foi uma aula prática sobre o Sistema Solar que Rodrigo realizou no âmbito das intervenções de IPP III (intervenção não observada). Na sua opinião, esta foi uma boa aula porque houve um grande envolvimento e uma grande aprendizagem por parte dos alunos.

Este supervisor cooperante afirma que houve alguma evolução nos desempenhos de Rodrigo, especialmente no que se refere à sua confiança, que foi progressivamente melhorando. Contudo, relativamente à preparação e implementação das tarefas, Carlos indica que os desempenhos de Rodrigo foram constantes e uniformes. Na sua opinião, fundamentada nos comentários que foram sendo feitos a Rodrigo nas sessões com os seus supervisores, em que Carlos esteve presente, este participante considera que o mestrando adaptou adequadamente a metodologia de ensino e aprendizagem que escolheu para a sua unidade didática. Nas palavras de Carlos: “Sim, porque colocou em prática de forma inequívoca aquilo que aprendeu” (Entrevista de Carlos, UR38). Carlos admite que pode ter tido alguma influência nas estratégias usadas por Rodrigo, uma vez que o auxiliou a planificar a unidade didática, aconselhando-o no sentido de ajustar a planificação aos alunos do 3º Ciclo, por forma a Rodrigo conseguir tirar o máximo partido das suas intervenções. Todavia, enfatiza que as propostas de Rodrigo se centraram na adaptação de estratégias adequadas a um ensino centrado no aluno.

Este supervisor cooperante expressou ainda as suas percepções sobre a preparação de Rodrigo para a realidade profissional. Na sua opinião, embora seja sempre necessário corrigir e melhorar a prática profissional, Rodrigo está preparado pois “dispõe de ferramentas académicas e práticas para poder funcionar com autonomia, além de uma excelente preparação científica” e da capacidade de estabelecer relações próximas com os alunos (Entrevista de Carlos, UR37). Sobre a autopercepção de Rodrigo como professor, Carlos considera que este EFP se percebe com uma elevada preparação científica e capacidade para lecionar. Nas suas palavras:

penso que ele se vê com capacidade e vontade de ensinar e de fazer aprender (...), de uma forma realista quanto há necessidade de fazer adaptações ao curso das aulas e no relacionamento com as turmas, (...) E, além do mais, como digo, [tem] uma excelente preparação científica. Penso que ele também tem essa percepção, portanto, que isso é uma mais-valia. (Entrevista de Carlos, UR40)

4.4. Autocrítico e proficiente: Percepções de Olívia.

Olívia reconhece a grande capacidade de Rodrigo para trabalhar as questões relacionadas com os processos de raciocínio dos alunos, logo desde o início das suas intervenções, mas caracteriza Rodrigo como alguém que tinha dificuldade em gerir as dinâmicas de sala de aula porque procurava sempre aproveitar os contributos dos alunos, fazendo com que não fosse possível cumprir o plano de aula. Nas suas palavras:

Ele era, é uma pessoa que se perdia um pouco nas aulas. Hum. E isso, muitas vezes, também gerava a questão do comportamento um pouquinho mais disruptivo dos alunos. Mas ele tinha uma característica muito interessante, que se mostrou desde o início até ao fim (...). Ele tentava agarrar o máximo das ideias dos alunos, hum, nomeadamente na questão da discussão coletiva. E (...) não havia plano de aula que resistisse (Entrevista de Olívia, UR31).

Apesar de estar sempre muito recetivo às críticas que lhe eram feita pelos seus supervisores e de tentar melhorar os seus desempenhos de acordo com as mesmas, Olívia considera que, ao longo das suas intervenções, Rodrigo não demonstrou grande evolução na gestão daquelas dinâmicas de sala de aula, admitindo que “talvez nas últimas aulas tivesse sido um pouquinho melhor” (Entrevista de Olívia, UR32). Todavia, a docente afirma que em relação à gestão das estratégias de ensino, Rodrigo foi o EFP que “conseguiu desde o início trabalhar melhor (...) e lidar melhor com tarefas mais desafiantes e diferentes daquelas que ele estaria habituado” (Entrevista de Olívia, UR32). Na opinião de Olívia a metodologia de ensino e aprendizagem escolhida por Rodrigo (argumentação científica) foi adequada, tendo sido extremamente aprofundada e fundamentada na literatura por este mestrando. A docente acrescenta ainda que, após o término do mestrado, Rodrigo continuou a utilizar essa metodologia nas suas aulas, tendo inclusivamente incentivado alguns colegas da instituição onde leciona a experimentarem-na também nas suas aulas.

Sobre a capacidade de reflexão de Rodrigo, Olívia indica que este EFP sempre conseguiu analisar e problematizar sua prática. A docente apenas lamenta o facto de Rodrigo, à exceção do relatório da PES, não ter passado a escrito as suas reflexões por constrangimentos de tempo. Sobre a preparação de Rodrigo para a realidade profissional, Olívia considera que este EFP está preparado para a prática não supervisionada e valoriza

a importância da formação contínua para o seu desenvolvimento profissional. Sobre a autoperceção de Rodrigo como professor, Olívia posiciona este EFP numa posição intermédia em relação a Adriana e Daniel, afirmando que Rodrigo “já tinha uma noção da profissão”, pelo que “não partia do zero como a Adriana”, mas “não tinha uma prática tão enraizada como a do Daniel” (Entrevista de Olívia, UR49). No entanto, refere que este mestrando sempre foi muito autocrítico, sendo extremamente proficiente nas questões relacionadas com os processos de raciocínio dos alunos. De acordo com o que Rodrigo escreveu no seu Relatório de PES, Olívia assegura que este EFP aprendeu e que sai do mestrado “com uma perceção do que é que é isto de ser professor” (Entrevista de Olívia, UR49).

5. Imagens Identitárias: Perceções Partilhadas e Temas Emergentes

Em jeito de conclusão, sintetizam-se e articulam-se as ideias principais que emergem, por um lado, das Reflexões elaboradas pelos EFP portugueses e, por outro, das perceções dos seus formadores, nomeadamente dos seus supervisores cooperantes e das docentes de IPP III e IV. Os aspetos mais referidos nas reflexões que os EFP escreveram nos seus Relatórios de PES relacionam-se com: (a) aprendizagens realizadas no âmbito da IPP III e IV; e (b) formas de desenvolvimento profissional, que se relacionam com as identidades profissionais dos participantes. Relativamente à primeira, sobressaem as aprendizagens relacionadas com a dinamização de ambientes de aprendizagem. No que à segunda diz respeito, salientam-se os aspetos relacionados com: (a) o desenvolvimento de competências; (b) os contributos da investigação sobre a própria prática (em linha com as conclusões do estudo de Ponte et al., 2017); (c) a reconstrução de conceções profissionais; e (d) a valorização da aprendizagem ao longo da vida. Estes participantes abordam ainda questões relacionadas com: (a) as relações que estabelecem com os alunos; (b) as dificuldades que sentiram e os desafios que tiveram que ultrapassar; (c) aquelas que consideram ser as competências do professor; e (d) perspetivas para o futuro. Alguns dos EFP (nomeadamente Adriana e Daniel) referiram-se aos desafios inerentes à implementação de estratégias de ensino e aprendizagem baseadas na resolução de problemas. L. Leite e Afonso (2001) já haviam referido que esta dificuldade é muitas vezes sentida pelos professores que não estão habituados a usar este tipo de estratégias.

Os discursos analisados revelam que Sofia valorizou bastante o feedback que lhe foi dado pelos vários atores educativos (quer o dos alunos, quer o da supervisora cooperante e da investigadora) para o seu desenvolvimento profissional. Os testemunhos

de Sofia deixam ainda transparecer a importância e a necessidade de mais horas de prática. Esta participante não está consciente de alguns dos seus desempenhos e demonstra algumas inseguranças (de natureza científica e relacionadas com a sua autoconfiança) próprias de uma jovem professora, apesar de estas terem sido minimizadas ao longo do tempo, havendo um desenvolvimento da sua confiança. Todavia, embora Sofia não se sentisse preparada para a prática não supervisionada, as suas formadoras consideram que ela desenvolveu competências que lhe permitirão o seu desenvolvimento profissional no futuro. O discurso de Sofia confirma o desenvolvimento de competências que lhe permitirão uma aprendizagem ao longo da vida. Para além disso, esta EFP está ciente e disposta a procurar ajuda quando sentir necessidade. Esta busca de mais conhecimento é também uma característica da sua personalidade, dado que, mesmo durante o mestrado, esta EFP procurou frequentar várias formações fora da universidade.

Apesar das restrições impostas pela escola cooperante, Sofia apropriou-se do seu papel profissional como professora, tendo havido, ao longo da IPP IV, uma transformação na sua perspetiva, passando de aluna a professora. Para isto também muito contribuiu a aula não assistida que Sofia lecionou. Os discursos das suas formadoras confirmam as observações, revelando que Sofia tem uma boa capacidade de reestruturar e gerir o plano da aula ou da unidade didática de acordo com as dinâmicas de sala de aula e com o tempo disponível. Verifica-se que esta participante desvalorizou as reflexões escritas, não tendo redigido muitas. Para além disso, apesar da sua boa capacidade para criticar e fundamentar a sua prática, as suas reflexões escritas revelaram-se pobres e muito descritivas. Este cariz descritivo (de acordo com a perspetiva de Ward & McCotter, 2004) está bem patente na reflexão que incluiu no seu Relatório de PES, cujo foco é a relação professor-aluno. Nesta reflexão está subjacente uma visão do professor como um preparador de aulas. Por seu lado, a análise dos vários discursos de Sofia permite concluir que esta participante perceciona o professor como um facilitador da aprendizagem dos alunos.

As formadoras de Adriana caracterizam-na como uma pessoa insegura e minimamente preparada para a prática não supervisionada. Devido à falta de confiança nas suas capacidades e à descrença inicial na eficácia das metodologias de ensino e aprendizagem que envolvem o uso de tarefas abertas, Adriana acabou por usar, em alguns momentos das suas intervenções, certas estratégias de ensino e aprendizagem mais centradas no professor. Contudo, esta EFP admite, no final do ano letivo, que apesar de consumirem muito tempo, voltará a utilizar aquele tipo de tarefas no futuro, alternando

entre momentos mais centrados no professor e momentos mais centrados no aluno. No seu discurso, Adriana valoriza algumas componentes do mestrado, expressando a importância que as FDE e a PES tiveram para o seu desenvolvimento profissional.

Apesar de considerarem que Adriana irá ser uma boa profissional, as formadoras desta participante realçam a necessidade que ela tem de melhorar as suas competências de gestão das situações educativas. As formadoras consideram ainda que esta EFP percebe o professor como um facilitador. De acordo com o discurso de Adriana, quer na sua reflexão do Relatório de PES, quer nas restantes narrativas escritas e orais que desenvolveu no âmbito deste estudo, considera-se que esta participante percebe o professor como um promotor das aprendizagens dos alunos, sendo importante realçar que houve uma reconceptualização das suas representações profissionais do início para o final do ano letivo. Esta participante demonstra alguma capacidade de reflexão, podendo-se caracterizar a reflexão incluída no Relatório de PES como sendo de cariz técnico, isto é, segundo Ward e McCotter (2004), compreende uma escrita focada na resolução de problemas da prática.

A análise dos discursos de Daniel e dos seus formadores revelam a existência de um conflito identitário, resultante de uma luta interior decorrente da incompatibilidade da sua identidade profissional prévia, que está enraizada e que resulta das suas experiências profissionais docentes anteriores, e da construção de uma nova identidade resultante da constatação, a partir das aulas que lecionou no âmbito de IPP IV, de que a aprendizagem centrada nos alunos resulta efetivamente. Este conflito identitário foi também identificado em alguns dos participantes do estudo de Chong e Low (2009). De acordo com Cochran-Smith (2003) é necessário desaprender para (re)aprender. A análise dos desempenhos e dos discursos de Daniel revela que este participante tem dificuldade em abandonar os seus antigos hábitos profissionais. Os discursos deste participante expressam uma resistência à mudança, uma vez que o próprio refere que interiorizou as críticas construtivas que lhe foram feitas pelos supervisores, mas admite ter dificuldade em modificar os seus desempenhos. Apesar de considerar que ensinar é mais do que transmitir conceitos e de dizer que modificou as suas percepções sobre o ensino e a aprendizagem, o discurso deste participante continua frequentemente a remeter para uma perspetiva de “transmissão” de conteúdos.

Daniel assume-se claramente como um professor e os seus formadores caracterizam-no como possuindo uma elevada capacidade crítica, reflexiva e problematizadora da prática profissional. Esta proficiência está espelhada na reflexão

final de Daniel, que se caracteriza, de acordo com Ward e McCotter (2004), por ser composta por uma escrita que está focada na reconceptualização da prática. Não obstante de reconhecerem a sua tendência para centrar a aula no professor, os formadores de Daniel reconhecem que este EFP melhorou os seus desempenhos nas suas últimas intervenções, considerando que ele desenvolveu as competências necessárias para implementar um ensino mais centrado no aluno. Contudo, não estão certos de que Daniel escolha essa metodologia no futuro.

Nota-se, no discurso de Rodrigo, uma paixão pelo ensino, especialmente nos momentos em que os alunos se envolvem nas discussões, expressando vários contributos. Tal como acontece no caso de Daniel, este EFP tem uma enorme consciência de quais são os seus desempenhos que necessitam de ser melhorados no futuro. Esta elevada capacidade de analisar e problematizar a prática também é reconhecida pelos seus formadores. Estes enfatizam ainda o elevado domínio científico de Rodrigo acerca dos conteúdos que leciona e a sua constante preocupação em fundamentar teoricamente a sua prática. Esta preocupação é bastante perceptível na reflexão que Rodrigo incluiu no seu relatório de PES, narrativa que se caracteriza por se focar em questões e formas de melhorar a prática, podendo ser classificada, de acordo com Ward e McCotter (2004), como uma reflexão dialógica.

Rodrigo atribuiu uma elevada importância ao feedback para o seu desenvolvimento profissional e, apesar de considerar que a PES não lhe permitiu uma grande evolução ao nível dos desempenhos, assegura que foi esta componente curricular que possibilitou a reconceptualização das suas perceções e perspetivas sobre a prática profissional. Os discursos de Rodrigo e do seu supervisor cooperante revelam que este EFP tem uma visão colaborativa da prática. Apesar de considerarem que Rodrigo não evoluiu muito no que se refere à gestão das dinâmicas de sala de aula, os seus formadores revelam que teve a capacidade de adaptar a sua prática às características da metodologia de ensino e aprendizagem escolhida e asseguram que desenvolveu uma consciência profissional que lhe permitirá trabalhar de forma autónoma, procurando sempre melhorar a sua prática.

Com a exceção do caso de Rodrigo, os discursos dos restantes participantes revelam que a necessidade de terminar o plano de aula condiciona os seus comportamentos, tal como foi afirmado por Korthagen (2017). Este autor refere ainda que a maior parte das decisões que os professores tomam em sala de aula são inconscientes. Deste modo, torna-se mais difícil modificar hábitos já adquiridos e

consolidados, como acontece no caso de Daniel e Rodrigo, que já tinham experiência profissional. A espontaneidade ao nível da tomada de decisões configura-se como uma possível justificação para a discrepância que se encontra entre os desempenhos e reflexões destes dois participantes. Para além disso, o facto de já terem formado uma identidade profissional com base nas suas experiências anteriores aumentou ainda mais a complexidade deste processo de (re)construção. Assim, se claramente o conceito de primeira identidade profissional (definido no ponto 4 do Enquadramento Teórico e Normativo) recobre o caso de Sofia, Adriana (e de todos os EFP irlandeses), este conceito tem que ser visto à luz de algum hibridismo no caso de Daniel e Rodrigo, uma vez que estes participantes já tinham experiências profissionais que influenciavam a sua identidade, consequentemente, os seus desempenhos na PES.

Comparando as identidades dos EFP portugueses, verifica-se que quer Sofia, quer Rodrigo privilegiam a centralidade do aluno nas suas aulas e atribuem uma elevada importância às aprendizagens decorrentes da prática para a reconceptualização das suas perceções acerca do papel profissional do professor. Todavia, Rodrigo consegue ser mais consciente acerca dos seus desempenhos, provavelmente devido à sua formação e experiência profissional prévia. Adriana e Daniel são mais resistentes à mudança, tendo tendência para centrar o ensino no professor. Existe, no entanto, uma grande diferença entre o grau de autoconfiança e a capacidade de reflexão destes dois EFP, provavelmente devido a características pessoais, dado que ambos já tinham vários anos de experiência como explicadores. Recuperando os aspetos que estes participantes identificaram como característicos do tipo de professor que consideram ser, verifica-se que apenas Adriana indica uma dimensão (estabelecimento de relações próximas com os alunos) que parece ser contradita pelos resultados do capítulo anterior. Importa ainda referir que todos os EFP portugueses valorizaram os contributos do mestrado, especialmente da IPP IV para o seu desenvolvimento profissional. Quer se trate de EFP com ou sem experiência prévia, fica subjacente a relevância do período de indução que, no caso português é inexistente.

Segundo Infanti e Fotopoulou (2010), os EFP tendem a desvalorizar a reflexão à medida que vão ganhando experiência prática. No caso dos participantes portugueses, embora todos pareçam valorizar a reflexão, os EFP com alguma experiência profissional (MEFQ) são os que menos escrevem. Por sua vez, Sofia (MEBG), que não tinha experiência profissional (ao contrário dos seus colegas do MEFQ), vai mantendo um diário. Todavia, a supervisora cooperante e a docente de IPP III e IV desta participante referem que a sua escrita é pouco reflexiva. Conclui-se, assim, que a análise dos dados

confirma parcialmente a conclusão dos autores referidos. A perseverança de Sofia na escrita das reflexões pode estar relacionada com as suas características pessoais ou com a necessidade de desenvolver as suas competências reflexivas. Os processos de transformação dos EFP revelam, de acordo com Caldwell e Spinks (2013), o seu nível de profissionalismo e de desenvolvimento profissional, sendo estes mais expressivos no caso de Rodrigo e Daniel, dado que são os participantes que apresentam, respetivamente, reflexões finais eminentemente dialógicas e transformadoras.

Eraut (1994) refere que o conhecimento profissional vai sendo constantemente transformado e transferido. Considera-se que, por essa razão, as perceções que os EFP portugueses têm no final da sua prática (e que são expressas nas entrevistas finais) são diferentes daquelas que expressam na reflexões que incluíram nos seus relatórios de PES. Para este processo de transformação terá certamente contribuído toda a reflexão que tiveram que fazer acerca da sua própria prática para escreverem os referidos relatórios.

A componente reflexiva inerente à escrita de narrativas contribui, segundo Pinho e Andrade (2014), para aumentar a autoperceção dos EFP, o que tem um papel fundamental na constituição da sua identidade profissional. O desenvolvimento da autoperceção dos participantes, em particular dos EFP do MEFQ, é notório nas narrativas finais que fazem parte dos seus relatórios de PES. Estas narrativas permitem ainda o reconhecimento da intencionalidade das suas ações (agency). Para além disso, Korthagen (2017) afirma que a reflexão influencia o comportamento do professor, funcionando como um alicerce para a aprendizagem profissional. Os resultados mostram que esta influência não tem o mesmo impacto em todos os participantes, notando-se que há, claramente, alguns casos em que ela é mais notória nos desempenhos. Apesar de não serem capazes de fazer reflexões tão profundas, as EFP que não tinham experiência profissional prévia são aquelas que, tendencialmente, apresentam maiores evoluções ao nível dos seus desempenhos. No entanto, são os EFP cujos comportamentos são mais difíceis de alterar que apresentam reflexões mais profundas e, consequentemente, se referem mais claramente às suas aprendizagens profissionais.

De acordo com Mutton et al. (2010) e Tang et al. (2012) as preconcepções que os EFP têm sobre o ensino podem facilitar ou dificultar as suas aprendizagens. Nos casos dos EFP com experiência profissional docente prévia nota-se que estas preconcepções estão mais enraizadas, pelo que se torna mais difícil a sua aprendizagem profissional (como acontece, por exemplo, no caso de Daniel). Nos casos dos EFP sem qualquer experiência profissional verifica-se que a aprendizagem profissional ocorre de forma

menos problemática. A análise dos discursos dos participantes permite ainda concluir que, de acordo com a classificação de Hobson (2003), a aprendizagem da maior parte dos EFP portugueses é fundamentada em preocupações educacionais, com exceção de Rodrigo que demonstra claramente uma aprendizagem desenvolvimentista.

Sabendo que, de acordo com Alsup (2013) e MacLure (1993), a identidade se constitui como uma forma de organizar as experiências, que influencia e é influenciada pela prática, considera-se que os EFP foram renegociando as suas percepções ao longo do tempo. Por este motivo, as percepções dos participantes alteraram-se do início para o final do ano letivo. Este processo de negociação, que ocorre durante a FIP, permite, segundo Lopes e Pereira (2012), a transformação ou rejeição das representações que os EFP têm sobre o ensino. De acordo com os discursos de Sofia, verifica-se que a formação possibilitou a confirmação de parte das suas representações profissionais, nomeadamente no que se refere às estratégias de ensino e aprendizagem para o ensino das ciências, mas permitiu uma transformação das representações que esta EFP tinha acerca dos papéis profissionais do professor. No caso dos participantes do MEFQ, os seus discursos mostram que a formação permitiu transformar, pelo menos parcialmente, as suas representações sobre o ensino. Estas transformações ao nível da imagem profissional corroboram as conclusões de Martinez-de-la-Hidalga e Villardon-Gallego (2016), que as identificam como as mudanças mais frequentes ao nível da identidade profissional dos EFP. É esta transfiguração que lhes permite compreender aquele que deve ser o perfil profissional do professor e que justifica a alteração de algumas das suas percepções sobre as características do professor, do início para o final do ano letivo (tal como se demonstrou no Capítulo II desta Parte III do trabalho). Para além disso, os discursos dos participantes portugueses demonstram uma desvalorização da integração da teoria na prática, pelo que este processo foi um dos principais desafios de muitos dos EFP, tal como previsto por Bullock (2016) e Korthagen (2017).

Martinez-de-la-Hidalga e Villardon-Gallego (2016) referem também que uma importante mudança na imagem profissional se relaciona com a compreensão da complexidade da profissão, que se reflete na caracterização das dificuldades (essencialmente de natureza didática, resultantes, de acordo com M. T. Estrela, 2010, e Flores, 2000, do desfasamento entre as teorias pedagógicas e a complexidade da realidade) que os EFP sentiram durante a PES. Estas dificuldades estão espelhadas nas reflexões finais dos participantes, especialmente nos discursos de Adriana e Daniel. Os discursos de Daniel no final do ano letivo mostram ainda que este EFP começou a

questionar as suas preconcepções acerca do propósito educativo e da profissão, tal como alguns dos participantes do estudo de Martinez-de-la-Hidalga e Villardon-Gallego (2016), referindo-se a mudanças no papel do professor e nas metodologias de ensino e aprendizagem a usar futuramente em sala de aula.

CAPÍTULO V

PERCEÇÕES SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NA IRLANDA: OLHARES DOS SUPERVISORES E INTERPRETAÇÕES DOS ESTUDANTES FUTUROS PROFESSORES

Este capítulo centra-se nas percepções dos: (a) EFP irlandeses sobre as suas próprias práticas, considerando-se que o processo introspetivo reflete as suas identidades profissionais; e (b) supervisores institucionais que acompanharam de perto alguns dos EFP irlandeses, focando-se nos seus discursos sobre os desempenhos e as autopercepções identitárias dos referidos EFP. As entrevistas realizadas aos EFP durante a prática e no final da mesma, e as reflexões que os próprios escreveram e incluíram nos seus portefólios, possibilitam a compreensão dos contributos dessa mesma prática para a constituição das suas identidades profissionais. As percepções dos supervisores institucionais estão subjacentes aos discursos que estes proferiram nas entrevistas em que participaram. Como não houve possibilidade de observar as aulas lecionadas pelos EFP irlandeses, procurou-se que estes participantes descrevessem as suas práticas nas entrevistas. Esta descrição será aqui apresentada para possibilitar a compreensão das principais estratégias utilizadas por estes EFP e a comparação das suas identidades profissionais com as dos EFP portugueses. Para além disso, à semelhança do caso português, as entrevistas realizadas aos vários atores educativos irlandeses no final da prática possibilitam a compreensão dos contributos dessa mesma prática para a constituição da identidade profissional dos EFP. À semelhança do que já foi feito em capítulos anteriores, opta-se pela análise das percepções sobre a prática de cada um dos

participantes de cada um dos programas de FIP, e só no final se estabelecem as devidas comparações.

1. Bachelor of Science (Hons) in Science Education

Neste ponto serão consideradas as percepções sobre a prática dos EFP do BSE. Como já havia sido mencionado na Parte II, os EFP entrevistados estavam a frequentar o último ano do BSE e, conseqüentemente, as entrevistas foram realizadas no decurso e no final do seu último módulo de prática.

1.1. Inconsciente, mas competente: A prática de Andrea.

De acordo com o que foi referido anteriormente, de seguida caracterizam-se as percepções dos vários atores educativos sobre a prática de ensino supervisionada de Andrea.

1.1.1. Um processo de metamorfose: Autopercepções de Andrea.

Na primeira entrevista, Andrea escolheu uma das suas intervenções e explicou a estrutura e o modo de funcionamento dessa aula. A sua descrição revela que metodologia de ensino e aprendizagem utilizada é eminentemente centrada nos alunos, com recursos ao visionamento de vídeos, leitura autónoma de artigos, discussão de ideias e testagem de hipóteses. Nas palavras de Andrea:

we watched a video about forensics. (...) And then we did like a brainstorm of how Physics and forensics are linked. (...) I gave them lots of articles (...) and they read through them and, like, wrote questions that they had (...) So, that part they got done, like, on their own. And then we had a class discussion about that. (...) And then (...) they (...) [would] try to model the situation (...) And then we took, like, a vote on what they thought [it] happened. (Entrevista 1, Andrea, UR53)

I like acting and then talking. I hate talking for, like, more than 10 minutes. Like, I just hate (...) when they're just looking at me. Like, I like to get them talking. Usually they know more than I think they know anyway. (Entrevista 1, Andrea, UR54)

Na sua opinião, esta participante considera que esta foi a sua melhor intervenção, porque os alunos estiveram muito envolvidos no trabalho. Pelo contrário, aquela que Andrea considera ter sido a sua pior intervenção foi uma aula em que os alunos não estavam motivados e não se envolveram no trabalho, demonstrando um comportamento que não era adequado. Ambas as aulas decorreram na semana anterior à data da realização da primeira entrevista. Andrea refere que irá voltar a experimentar algumas estratégias que

não correram bem anteriormente em turmas cujos alunos são mais bem-comportados. Esta participante diz ainda que sente que os alunos também têm que ter espaço para se habituarem às estratégias de *inquiry*, o que seria mais fácil de fazer se começassem a ter contacto com este tipo de estratégias de ensino e aprendizagem logo no início do ano. De acordo com o seu discurso, algumas das dificuldades advêm de os alunos estarem habituados ao modo de funcionamento das aulas do supervisor cooperante e, a meio do ano, terem de se readaptar a um estilo de ensino diferente e a um professor diferente. Nas palavras de Andrea:

Sometimes I feel like they need to just be, like, trained into it, if that makes sense. (...) But, like, now that I am just coming in and trying to do these things, like, they haven't been doing things like this before. So, they're taken out of their comfort zone. (Entrevista 1, Andrea, UR56)

Na segunda entrevista, Andrea admite que a estrutura das suas aulas não se alterou, considerando que encontrou um conjunto de estratégias com as quais se sente confortável e que resultam bem. Nas suas palavras: “I'd show a video or have a brain storm. And then I'd put them in groups to get them to talk about things. And then I'd do an experiment” (Entrevista 2, Andrea, UR24). Esta participante refere ainda que, na última aula observada pelo supervisor educacional, este lhe disse que, apesar de ela ter conseguido encontrar a sua zona de conforto, deveria experimentar também outras estratégias, uma vez que tem capacidade para isso.

Apesar de a estrutura das aulas não se ter alterado, percepção de Andrea sobre as suas melhores e piores intervenções modificou-se. No final do ano letivo, esta participante afirma que a sua melhor aula foi uma aula de Física que ocorreu na semana anterior à realização da segunda entrevista. Andrea descreveu a estrutura da aula (que seguiu uma estrutura semelhante à indicada anteriormente), mas não explica por que razão considera que foi uma boa aula, dizendo apenas que tem vindo a ter cada vez mais bons momentos nas suas aulas e que considera que os alunos se sentem cada vez mais à-vontade. Nas suas palavras:

the good moments happen more frequently now [laughs]. But I think that's just because the students know me now and at the start they didn't. So, it's just that they know me more and they feel more comfortable with me. That's probably why. (Entrevista 2, Andrea, UR71)

Esta participante afirma que todas as suas aulas de Ciências são boas, tendo dificuldade em identificar a sua pior intervenção. Apesar de não conseguir identificar uma má intervenção, Andrea diz que existem, por vezes, alguns momentos em que tem dificuldade

em controlar os alunos. Esta dificuldade na gestão dos comportamentos dos alunos está normalmente associada à realização de trabalhos práticos, nomeadamente durante e após a realização de experiências: “that's really the only problem I have in the science classes. It's just (...) really, like, loud, (...) [when] they are all working on their own, it's hard to get them back to listen to instructions for the next bit” (Entrevista 2, Andrea, UR70). Apesar disso, Andrea considera que as estratégias que utiliza são adequadas, uma vez os alunos têm bons resultados na avaliação sumativa: “it seems to work out well, like, the group work thing. So, like, the inquiry-based activities. And then the students are still able to, like, get full marks on the test at the end” (Entrevista 2, Andrea, UR22).

O discurso desta EFP na primeira entrevista mostra que os módulos da componente curricular académica do BSE, especialmente os de FDE, a estimularam a procurar utilizar e adaptar estratégias de resolução de problemas. As reuniões que Andrea tem na IES com professores e colegas que utilizam este tipo de estratégias funcionam como um incentivo para a sua utilização:

it is easier to do when we've talked with other teachers that like to implement inquiry-based things. (...) It's so much easier to come up with ideas when you're bouncing off other people who, like, have been trained in the same way that we have. Like, if you're doing it with another teacher in school, it's hard because they maybe haven't, maybe they don't like inquiry-based learning. (Entrevista 1, Andrea, UR57)

Logo na primeira entrevista, Andrea admite que evoluiu durante os vários períodos de prática que teve ao longo do BSE, conseguindo agora perceber os motivos que levaram os seus supervisores do segundo ano (primeiro período de prática nas escolas cooperantes) a tecerem certas críticas. O seu discurso revela ainda o seu processo de transformação de aluna em professora. Por exemplo:

Like, one of the supervisors said something to me and I just thought she was being a bit mean. But, like, I completely see where she was coming from now. (...) She said, like: you're too nice and you're not there to be their friend; you're there to be their teacher. (...) But now I see that [laughs], like, she was right to say that. (...) my teaching has changed I've gotten more, like, organised in terms of teaching. But I don't think that's been the main thing. Like, I feel like just, like, I've become more professional and, like, fair in my teaching. (Entrevista 1, Andrea, UR74)

Para esta transformação de aluna em professora contribuiu também o facto de este ser último período de prática e de não ter de voltar à IES no papel de aluna:

now, like, I don't have to go back to college. Like, this is it. Like, I'm a teacher now. So... [laughs] Whereas, then it was like: you're there for four weeks and then you're back into college again. So, you still felt like a student. Now, you have all the teaching. (Entrevista 1, Andrea, UR78)

Esta sua evolução traduziu-se também em modificações nos seus desempenhos. A citação seguinte mostra que Andrea aprendeu a manter alguma distância ao nível da forma como trata os alunos, ajustando a sua linguagem, sem comprometer a proximidade das relações que estabelece com eles: “The transition years that I’m teaching they’re the same age as my sister. (...) I’d have to be very aware (...) to keep that distance, that, like, I’m their teacher, not their sister” (Entrevista 1, Andrea, UR80). Esta participante refere que tenta sempre modificar os seus desempenhos de acordo com o feedback que lhe é dado pelos seus supervisores. Desde que o seu supervisor educacional a observou e lhe disse que ela deveria recolher mais evidências das aprendizagens dos alunos, Andrea começou a formular questões no final das suas aulas, pedindo aos alunos que respondam por escrito. Estas respostas podem ser escritas numa folha à parte que, depois, é recolhida por Andrea, ou podem ser escritas em miniquadros brancos que são levantados pelos alunos. Na segunda entrevista, Andrea continua a considerar que a sua maior evolução ao longo dos vários períodos de prática foi a sua postura e a sua transformação de aluna em professora.

Relativamente à forma como reflete, na primeira entrevista Andrea diz que, imediatamente a seguir a uma aula, costuma fazer uma lista daquilo que considera que correu bem e que correu mal, afirmando que depois tenta corrigir o que não correu bem nas aulas seguintes. Esta forma de reflexão baseia-se no modelo de reflexão que é de preenchimento obrigatório e que deve ser incluído no portefólio dos EFP. Neste documento os EFP devem indicar as áreas em que foram bem-sucedidos (*areas of achievement*) e as áreas que precisam de ser melhoradas (*areas for development*). Na segunda entrevista, Andrea apresenta uma perspetiva diferente, referindo que as suas reflexões se têm tornado cada vez mais pequenas, considerando-as repetitivas e quase redundantes se forem realizadas aula a aula. Esta EFP afirma, inclusivamente, que deixou de sentir a necessidade de refletir. Todavia, apesar de desvalorizar as reflexões individuais das aulas, esta participante valorizou a reflexão final que teve de escrever e incluir no portefólio, considerando que foi mais profícuo refletir sobre o um conjunto de aulas do que aula a aula. Nas suas palavras:

And that was nice to reflect on the placement as a whole. Whereas reflection on each class got more difficult, because it was like: What else can they say? [laughs] Hum. Yeah. So, maybe if we, like, reflected on a week that would probably be of more use than just reflecting on the one class and sort of thing. (Entrevista 2, Andrea, UR62)

No entanto, Andrea reconhece que, no início deste período de prática, antes de ter encontrado a sua zona de conforto, isto é, o conjunto de estratégias que funcionam bem

em conjunto nas suas aulas, as reflexões foram importantes para o seu desenvolvimento profissional.

Os módulos que esta participante indica como tendo sido os mais influentes na sua preparação para a profissão foram os seguintes: (a) *Teaching & Assessing Senior Cycle Physics*, porque estava diretamente relacionado com o ensino; e (b) *ICT, Teaching Strategies & Professional Preparation*, dado que, de acordo com o discurso de Andrea, neste módulo se abordavam questões relacionadas com o uso das novas tecnologias, e com a gestão de sala de aula. Esta EFP admite que não sabe o que mudou neste último período de prática, mas diz que se sente mais segura:

I don't know [what changed], but, like, I have to teach four classes tomorrow and I'm not that worried about it. Like, I don't have much planed but I'm not too worried. I think it's just now that I know the girls that I'm going to be teaching so I don't feel like I need to spend as much time preparing or planning. Like, I know it will be okay. (Entrevista 2, Andrea, UR08)

No final do ano letivo, ao contrário do que havia dito na primeira entrevista, Andrea afirma que se sente preparada para a prática não supervisionada porque já não sente necessidade de pedir ajuda: “I think I am [ready for unsupervised practice]. Just because I haven't really been supervised that much in this placement, I feel like I'd be okay out on my own” (Entrevista 2, Andrea, UR74).

1.1.2. Uma aprendizagem colaborativa: A reflexão de Andrea.

Na sua reflexão final, Andrea identifica as principais estratégias de ensino e aprendizagem que utilizou nas suas aulas, referindo-se especificamente: (a) à gestão dos comportamentos dos alunos, mencionado que, no início, explicou aos alunos quais eram as regras de sala de aula e que registava os comportamentos dos elementos perturbadores numa ficha própria da escola cooperante para o efeito; (b) ao uso das TIC, indicando que a sua utilização estava normalmente associada à apresentação de diapositivos e/ou ao visionamento de vídeos; (c) à promoção da colaboração entre pares, dizendo que mudava frequentemente os alunos de lugar para que estes tivessem a oportunidade de trabalhar com colegas diferentes; (d) ao envolvimento dos alunos na aula, explicando que procurou criar um ambiente adequado à aprendizagem, estimulando a formulação de questões e o esclarecimento de dúvidas, e promovendo, em todas as aulas, atividades práticas a pares ou em pequeno grupo; (e) à diversidade de recursos de ensino, mencionando que utilizou, por exemplo, fichas de trabalho, jogos didáticos, entre outros; e (f) à avaliação formativa e sumativa, através da utilização de fichas de avaliação e autoavaliação, considerando que

as primeiras foram as ferramentas mais úteis na identificação das necessidades dos alunos.

Esta participante identificou também as suas principais dificuldades. Na sua opinião, a escrita de objetivos de aprendizagem (*learning intentions*) foi bastante difícil no início deste período de prática por não conhecer bem os alunos, os seus ritmos de trabalho e as suas necessidades de aprendizagem. Contudo, à medida que o tempo foi passando e que foi desenvolvendo esse conhecimento acerca das características dos alunos das diferentes turmas, planificar foi-se tornando mais fácil. Esta EFP afirma ainda que, como planificou as aulas com antecedência, muitas vezes alterou as suas planificações: “I also wrote my lesson plans well in advance of the lesson so often I would decide to change the learning intentions but the new learning intentions would not be reflected in my lesson plan” (Reflexão de Andrea, UR03). Uma outra dificuldade decorreu da ausência de continuidade pedagógica em algumas das suas turmas, dado que Andrea era apenas responsável por metade das aulas. Todavia, esta EFP diz que se foi tornando mais fácil à medida que foi conhecendo melhor os seus supervisores cooperantes. Nas suas palavras:

For many of my classes I had them for half of the week and my cooperating teacher had them for the other half of the week. This was difficult to co-ordinate in the beginning as often I would skip something that I thought the other teacher had done with the students. It became much easier as I started to get to know the teachers better and they could tell me about the lessons that they had taught and they could let me know where to pick up from. (Reflexão de Andrea, UR21)

Esta condicionante referida por Andrea foi também referida por David (Cf. Capítulo I da Parte III). Isto acontece porque, de acordo com as diretrizes do TTC, os supervisores cooperantes são os responsáveis pelas turmas e podem decidir o grau de liberdade que dão aos EFP. Assim, de acordo com o discurso de David e de outros EFP, esta é uma forma de garantir que o programa é cumprido, que os alunos estão a ser preparados adequadamente e que estão efetivamente a aprender.

Ainda relativamente a dificuldades, Andrea refere-se ao trabalho colaborativo com outros professores, nomeadamente no que se refere à construção de instrumentos de avaliação sumativa, dado que estava habituada a trabalhar sozinha. Ainda sobre avaliação, Andrea diz que no início era muito difícil perceber se os alunos tinham aprendido. Esta participante afirma que foi fazendo um esforço para delinear e implementar estratégias que lhe permitissem recolher evidências da aprendizagem dos alunos, tais como, por exemplo, fichas de trabalho. Um outro desafio foi a diferenciação

e a adaptação das estratégias de ensino e aprendizagem às necessidades individuais dos alunos. Nas suas palavras: “Differentiation has always been an area that I have struggled with throughout all of my placements. It is so difficult to differentiate as something that works for one class and lesson plan may not work for another (Reflexão de Andrea, UR11).

Em relação a este último período de prática, Andrea considera que as suas principais aprendizagens se relacionaram com a planificação e a dinamização de ambientes de aprendizagem. Sobre a primeira, esta EFP diz que a identificação de estratégias de avaliação para cada aula foi algo que passou a valorizar. Nas suas palavras:

The use of success criteria on my lesson plans was a new concept to me this year. It is something that I had not thought much about before but I can see the value of it now, as it is like a checklist of everything that students should be able to do by the end of the class. (Reflexão de Andrea, UR01)

Relacionando-se com a avaliação contínua e individual dos alunos, Andrea considera que a utilização da estratégia “bilhete de saída” (*ticket to leave*¹⁸) foi muito importante para a dinamização das aulas seguintes: “I have found that for most of my classes using a ticket to leave has really helped me identify the learning needs and they can be addressed in the next class” (Reflexão de Andrea, UR09).

A narrativa de Andrea revela ainda que esta EFP teve a oportunidade de participar e experimentar todas as vertentes do trabalho do professor, mostrando que esteve envolvida em várias reuniões, nomeadamente em reuniões onde foram tomadas decisões sobre a planificação anual. O discurso desta participante demonstra que já se sente como parte integrante do corpo docente da escola cooperante, isto é, revela um sentido de pertença à comunidade profissional e, consequentemente, o desenvolvimento de uma identidade profissional coletiva (Cf. Capítulo III da Parte I; e.g., Chong, 2011; Clarke, Hyde & Drennan, 2013). Nas suas palavras: “*As a member of the Science department in the school* I went to meetings so that we could plan what the scheme of work for the first years should be” (Reflexão de Andrea, UR04; *italico adicionado para enfatizar o discurso da participante que suporta a inferência anterior*).

Sobre o seu desenvolvimento profissional, Andrea considera que modificou, neste período de prática, a forma como abordou e explicou alguns conteúdos mais complexos.

¹⁸ Também conhecida como *exit ticket*, esta é uma estratégia de avaliação formativa que implica que, no final da aula, os alunos escrevam o que aprenderam ou que respondam a uma questão, numa folha ou num miniquadro branco, e entreguem ou mostrem ao professor as suas respostas antes de saírem da sala de aula.

Esta participante diz que percebeu que a utilização de imagens e a criação de modelos facilitaram a compreensão dos alunos. Nas suas palavras:

My explanation of the content was really challenged on this placement as a lot of the (...) science topics I had to teach were quite difficult in terms of their concepts (...). I found that using lots of pictures helped the students to understand and I also got them to make models of levers and find moments around the room. (Reflexão de Andrea, UR06)

Um outro método que Andrea utilizou para garantir a diferenciação e a aprendizagem de todos os alunos foi a utilização de atividades de extensão¹⁹ (*extension activities*). Esta participante não explica em que consistiram estas atividades, mas refere que no futuro pretende utilizá-las mais vezes.

Apesar de ter caracterizado a colaboração com os supervisores cooperantes como uma dificuldade, Andrea admite que esta foi uma mais-valia. Esta EFP refere-se especialmente ao tempo que passou a planificar as suas aulas em conjunto com estes supervisores, considerando que eles foram determinantes para a sua aprendizagem: “The teachers were a great help, especially helping me with topics that I hadn’t taught before, and I felt like we worked really well together” (Reflexão de Andrea, UR22). Para além disso, Andrea reconhece ainda que as fichas de avaliação sumativa que foram elaboradas em conjunto com os supervisores ficaram melhores, estando mais adequadas à características dos alunos: “The tests that were created together were much better than I could create on my own as the other teachers knew how long each part would take the students to do because of their prior experience” (Reflexão de Andrea, UR24).

1.1.3. Uma profissional talentosa: Percepções de Omar.

Omar, supervisor institucional da área da Física, confirma que os EFP se envolvem totalmente na vida e nas atividades da escola cooperante, reforçando que é uma ótima oportunidade de os EFP experimentarem todas as funções e papéis profissionais: “Often schools really like that and I think it's a great opportunity for the students, again, to understand better what it is like to be a teacher” (Entrevista de Omar, UR21). Sobre os desempenhos de Andrea em sala de aula, Omar destaca os aspetos que considera serem os melhores, nomeadamente, a sua presença em sala de aula e a criação de um ambiente adequado à aprendizagem, procurando deixar os alunos à-vontade para colocarem questões e tentando ajustar as aulas aos seus interesses. Nas suas palavras: “her classroom

¹⁹ Refere-se a atividades onde é apresentada uma questão ou um conjunto de questões de dificuldade mais elevada que permitem o aprofundamento de um determinado tópico ou conteúdo para além do que está definido no currículo.

presence was really good. She created or she allowed a classroom atmosphere to exist where people were at ease, where it was okay to ask questions (...). She tried to respond to students' interests” (Entrevista de Omar, UR32). Omar não considera que as aulas de Andrea tenham pontos fracos, dizendo apenas que existem alguns aspetos que podem ser melhorados. Apesar disso, este supervisor optou por não se pronunciar sobre esses aspetos.

Omar considera que Andrea consegue fazer tudo o que quiser em sala de aula, apesar de achar que ela não está consciente disso: “Andrea can do anything she wants. Hum. She doesn't really know that yet” (Entrevista de Omar, UR25). Este participante refere que Andrea é um pouco reticente no que se refere a experimentar novas estratégias, optando por abordagens mais conservadoras. A este discurso está subjacente a ideia de que esta EFP ainda se sente um pouco insegura no desempenho do papel de professora. Todavia, Omar afirma que da primeira para a segunda observação houve evolução nos desempenhos de Andrea, considerando que ela se tornou mais confiante e segura de si mesma.

Este supervisor garante que Andrea está preparada para a prática não supervisionada, referindo que tem melhores desempenhos do que alguns professores mais experientes. Omar caracteriza esta EFP como proficiente ao nível do conhecimento profissional. Nas suas palavras:

Hum. I think already (...) she is probably doing better than many teachers who have been in place for ten, twenty years. Hum. She has all the elements of being a good teacher. She knows her science. She knows how to teach. Hum. She has a good classroom rapport, atmosphere (...). Yeah, she's more than ready. I would be happy for her to teach my kids. (Entrevista de Omar, UR40)

Sobre a autoperceção de Andrea como professora, Omar afirma que ela se vê como uma facilitadora da aprendizagem dos alunos.

1.2. À procura de um estilo de ensino: A prática de Edgar.

Neste ponto, de acordo com o que foi referido na introdução deste capítulo e desta secção, caracterizam-se as perceções dos vários atores educativos sobre a prática de ensino supervisionada de Edgar.

1.2.1. Na alçada da perfeição: Autoperceções de Edgar.

Na primeira entrevista, Edgar explicou a estrutura e o modo de funcionamento das suas aulas. Este EFP afirma que, no início de cada aula, se coloca junto à porta da sala. O

objetivo é estimular os alunos entrarem um a um e falarem com ele. Depois de os alunos estarem todos nos seus lugares, Edgar fala com eles sobre assuntos banais, por exemplo sobre desporto, para lhes dar tempo de se acalmarem. De seguida, ou os alunos leem algum texto ou respondem a algumas questões do manual. Segue-se a verificação do trabalho de casa. Nesta altura Edgar circula pelos alunos e utiliza as respostas de outros alunos para exemplificar a resposta correta. Posteriormente, há um momento mais expositivo, centrado no discurso do professor, mas onde é privilegiada a interação dos alunos a partir da formulação de questões. Com esta estratégia, Edgar procura motivar e envolver os alunos na aula e identificar as suas conceções alternativas.

Edgar explica que, no início, cumpria a planificação que construía, olhando para ela como se fosse uma *check list*, mas desde que o supervisor institucional o alertou para a necessidade de dar mais atenção às necessidades dos alunos, este EFP passou a preocupar-se menos em cumprir a planificação e mais em ensinar os alunos. Nas suas palavras:

one of my education tutors said: slow down, just teach. (...) So, in the class today, I was doing Chemistry and I can't do four things. And we're on the first thing and we stayed in the first thing (...). And (...) I just taught on their level and used plain English. I made them feel comfortable with the topic, which is my ability. So, definitely one thing I improved on. (Entrevista 1, Edgar, UR60)

Este participante atribui bastante importância às conversas que vai tendo com os supervisores cooperantes sobre os prazos para terminar a lecionação de uma determinada unidade didática, admitindo que são essas conversas que o obrigam a adotar, a certa altura, uma postura mais crítica e rigorosa acerca dos conteúdos que aborda numa determinada aula, para conseguir terminar a unidade didática no tempo previsto inicialmente.

Na segunda entrevista, Edgar volta a explicar as metodologias de ensino e aprendizagem que utiliza nas suas aulas, dizendo que nunca se senta durante a aula e que muitas das atividades são realizadas a pares ou em pequeno grupo. Tal como anteriormente, as aulas começam de forma informal. Depois, utiliza um vídeo ou uma demonstração para introduzir um novo conceito e indica qual o trabalho de casa. Este participante continua a optar por, numa parte da aula, assumir mais o controlo da intervenção, centrando-a no professor, mas envolvendo os alunos, dialogando com eles e formulando questões. Nas suas palavras:

I like to use a lot of group work, peer work. I like to call it chalk and talk, teacher at front of the room. (...) I use a blended approach of different methodologies throughout the entire lesson. And (...) I never sit down during the lesson.

It starts very informal. They'll sit down, they all get into the books. And then, after that, it's, I have maybe three things I want to cover. (...) Maybe a video on a new concept, possibly a demonstration and then some homework that sort of revolves around it. (...) It allows me to be more flexible. It allows me to answer the questions that the students compose and allows me to actually, when I leave that open element in it, it allows me to question the students a lot more on all of the small steps that they should already know. (...) So, my lesson plans now are very loose, are very loose, but it allows me to teach the way I teach best, which is small conversations (...). I'm not as time restricted as I used to be. (Entrevista 2, Edgar, UR26)

O discurso de Edgar permite concluir que considera que as suas aulas adquiriram uma estrutura menos rígida e mais centrada nos contributos dos alunos:

the conversations I may have with the students at the beginning may lead into a conversation straightaway about a concept on the periodic table. If I bring the problem straight away, I've gone and butchered the learning. That's an injustice to them. (Entrevista 2, Edgar, UR19)

Para isso contribuiu a forma como passou a estruturar a aula logo na planificação, passando a pensar apenas na aprendizagem dos alunos. A análise do discurso deste participante e a comparação das suas perceções na primeira e na segunda entrevistas, mostram que o que se alterou não foi tanto a estrutura da aula, mas sim a forma como Edgar passou a planificá-la e a postura que passou a adotar durante a mesma. Neste sentido, afirma:

I was [sticking to the plan in March (1st interview)]. And then I had my eyes opened to what is more beneficial for a student, student-centred. It starts from them. How do they feel? What can I contribute to them and what appeals to them? And then teach it from that. The one, the structure, the one thing I did keep is lots of talking, lots of engagement, lots of inverted classroom. (Entrevista 2, Edgar, UR21)

Edgar refere, na primeira entrevista, que as melhores e as piores aulas dependeram da forma como conseguiu gerir os comportamentos dos alunos. Nas suas palavras: “The best and worst lesson both revolve around how well I maintained class behaviour in both. So, if they loud and chatting and weren’t engaged, well, Science goes out the window (...). It’s maintaining that” (Entrevista 1, Edgar, UR45). Este participante afirma que as melhores aulas ocorreram nas turmas que teve oportunidade de observar antes de começar a lecionar, uma vez que teve a possibilidade de interagir com os alunos e conversar com eles acerca das suas expectativas. Edgar diz que tenta dar sempre o seu melhor, procurando melhorar os seus desempenhos: “you’re trying your best to do whatever, maybe do one step every day. That’s the way I look at it, try and do one thing different

next day and keep it up” (Entrevista 1, Edgar, UR15). Embora relacionado com o comportamento dos alunos, na segunda entrevista, Edgar passa a distinguir entre bons e maus momentos de acordo com o nível de motivação e envolvimento dos alunos, considerando que os melhores momentos ocorreram depois da primeira entrevista: “The two moments I had, hum, were both good moments because of students were participating in active learning. They felt part of the learning. (...) They got to ask questions” (Entrevista 2, Edgar, UR55). Este participante considera que desde essa altura têm havido mais momentos positivos porque a sua confiança aumentou. Para além disso, o facto de este ser um período de prática mais longo do que os anteriores, permitiu um maior entrosamento na cultura escolar e o desenvolvimento das suas competências profissionais. Assim, refere:

There has been more good moments than bad moments, definitely. And how I’m minimizing the bad moments is that I’m engaging with evaluation, and reflection and really hounding on the students that were acting up, I’d say, by following procedure. (...) I’m there for longer and have more confidence in my ability to go up higher in the ranks with the procedures. I’m becoming more accustomed with the systems too, that lie within the school for behaviour management issues. (Entrevista 2, Edgar, UR57)

Apesar disso, Edgar admite que a sua pior aula foi na semana anterior à segunda entrevista. Na sua opinião, o problema foi o comportamento dos alunos. De acordo com o discurso de Edgar, o que motivou esse comportamento inadequado foi o excesso de liberdade que deu aos alunos durante a realização de uma atividade prática. Este participante considera que a dinâmica naquela turma terá de ser alterada e que terá de se focar mais na gestão dos comportamentos.

Apesar de considerar que já evoluiu bastante ao nível dos seus desempenhos, na primeira entrevista, Edgar admite que ainda pode melhorar mais para se tornar perfeito: “Definitely improved, but still a lot of room for improvement. And more self-discipline by me is needed. (...) I suppose to achieve the perfect teacher ability straightway, hopefully” (Entrevista 1, Edgar, UR55). Este EFP diz que, como resultado da sua evolução, passou a usar o tempo de forma mais eficiente durante a planificação das aulas e a construção dos respetivos materiais, tendo passado a adaptar materiais pré-existentes em vez de construir materiais de raiz. Edgar considera que este foi um passo importante porque lhe permitiu dispor de mais tempo para refletir. Para além disso, refere que as suas relações com os alunos também melhoraram porque, como está mais velho, já consegue impor melhor o respeito. Contudo, este EFP considera que as relações com os alunos também melhoraram porque fez um esforço de estabelecer relações próximas com eles

dentro e fora da sala de aula, procurando, por exemplo, interagir com eles nos corredores. Para Edgar esta foi a grande mais-valia deste último período de prática. Isto só foi possível porque este EFP permaneceu mais tempo na escola cooperante (uma vez que os períodos anteriores foram apenas de quatro semanas cada). Este EFP sente que evoluiu e que já não é a mesma pessoa que era quando iniciou a prática (no segundo ano). Nas suas palavras:

I interact with students even when I'm outside the classroom and when they enter the classroom. Before this I used to maybe sit in the front of the class, get ready, greet them from the front of the desk. (...) Just the routine that I've definitely improved on. (...) A longer placement helps you improve and pick up the pieces of where you started before. (...) I definitely developed as I went through. (...) in the future (...) there's more to improve (...). I wouldn't like to see myself as I used to teach in second year. I used to focus on what you get, my lesson perfect, as opposed to put the perspective out on teaching. And I was a different person than I was two years ago. (Entrevista 1, Edgar, UR56)

Apesar de ser diferente do de Andrea, caracterizando-se por ser menos articulado e menos estruturado, o discurso de Edgar mostra, já nesta sua primeira entrevista, que houve uma mudança de perspetiva e de desempenho relativamente aos períodos anteriores de prática. Este participante perceciona a reflexão sobre as suas aulas como um elemento crucial para o seu desenvolvimento.

Edgar afirma, na segunda entrevista, que o feedback do supervisor institucional da área da educação foi determinante para a modificação dos seus desempenhos, dado que foi este supervisor que o alertou para a necessidade de: (a) se focar mais nos alunos; (b) promover atividades de escrita e questionamento; e (c) estabelecer a relação dos conteúdos com o quotidiano dos alunos. Para além de ter tentado melhorar as suas aulas de acordo com o feedback que lhe foi dado, Edgar diz ainda que procurou: (a) aperfeiçoar a sua caligrafia quando escreve no quadro; e (b) desenvolver competências, centrando-se na aprendizagem dos alunos, em vez de atingir objetivos centrados no ensino: “Trying to teach the students skills, as opposed to teach them learning outcomes that are in the syllabus” (Entrevista 2, Edgar, UR24). Este participante considera que no final do ano é um professor completamente diferente daquele que era no início deste período de prática: “I'm completely different as a teacher” (Entrevista 2, Edgar, UR58). Edgar afirma que passou a: (a) não se deixar intimidar pelos constrangimentos de tempo; (b) ser flexível; (c) pôr o aluno em primeiro lugar; (d) valorizar os estímulos externos à sala de aula; e (e) valorizar a importância de variar as estratégias de ensino e aprendizagem. Nas suas palavras: “I'm not as time constrictive. I think as a student would. I think that external

stimuli within a classroom is vital, other than the textbook, other than me. Variety is key. (...) To allow for flexibility” (Entrevista 2, Edgar, UR59). Edgar continua a valorizar a reflexão, considerando importante pensar sobre o que correu bem e o que precisa de ser melhorado. Na opinião deste participante a reflexão é central para o seu autoconhecimento e para a sua autoavaliação: “It forces you to scrutinize yourself under self-evaluation” (Entrevista 2, Edgar, UR50).

Sobre os contributos do BSE para a sua preparação para a profissão, Edgar diz que o ajudaram a ganhar autoconfiança, a conhecer a teoria que fundamenta a prática e a adotar uma postura crítica:

They allowed me not to stick solely to the curriculum and to trust myself (...); to apply my students to think for themselves, to use literature, to follow up on academic research and to question absolutely everything, even though the book might finish at a certain page the topic does not. (Entrevista 2, Edgar, UR08)

Ao contrário do que acontecia na primeira entrevista, onde apesar de admitir que ainda tinha pontos a melhorar, Edgar considerava que seria possível chegar rapidamente ao seu ideal de professor, no final do ano letivo, o seu discurso demonstra que está mais consciente do muito que ainda tem para aprender. Por esse motivo, este EFP caracteriza-se como não se sentindo preparado para a prática não supervisionada: “There's still a lot to learn even though literally, at the end of placement, it still feels like I could do another placement before I'd feel confident enough to go out and be paid for it” (Entrevista 2, Edgar, UR64). Edgar considera que ainda não conseguiu encontrar um estilo próprio de ensino: “I still haven't found my perfect blended approach of teaching. I still haven't found my own style yet” (Entrevista 2, Edgar, UR92). Estes dados mostram que, da primeira para a segunda entrevista deste EFP há uma mudança ao nível da autoperceção de Edgar. Este participante torna-se mais humilde e mais consciente dos seus desempenhos.

1.2.2. Uma teia de aranha: A reflexão de Edgar.

Na sua reflexão final, Edgar identifica as principais estratégias de ensino e aprendizagem que utilizou nas suas aulas, referindo-se especificamente às que utilizou para: (a) garantir o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem; (b) gerir os comportamentos em sala de aula; (c) avaliar os alunos. À exceção do que fez para esta última, em que explica como o uso de programas informáticos o auxiliou na avaliação contínua dos alunos, Edgar não especifica as estratégias que usou para envolver os alunos e gerir os seus comportamentos. Este EFP volta a referir-se às conversas que tem com os

alunos, dentro e fora da sala de aula, como forma de promover a proximidade das relações professor-aluno. Edgar identifica também as suas principais aprendizagens, considerando que estas se relacionaram com: (a) a dinamização de ambientes de aprendizagem, colocando o foco nos contributos, necessidades e aprendizagens dos alunos; e (b) a gestão dos comportamentos dos alunos, tendo introduzido a utilização de *penalty sheets*, isto é, folhas onde são registados os comportamentos dos elementos perturbadores, cuja informação é posteriormente dada aos encarregados de educação.

A narrativa de Edgar aborda ainda as mais-valias da participação em atividades extracurriculares. Tal como já tinha sido referido nas entrevistas, este EFP valorizou muito a possibilidade de estreitar as suas relações com os alunos: “It gave me the opportunity to have more talking points with the students in the classroom and develop my professional relationship with the students” (Reflexão de Edgar, UR17). À semelhança de Andrea, este EFP considera que a oportunidade de participar e experimentar as várias dimensões do trabalho do professor na escola cooperante facilitou a sua integração profissional: “Partaking in school activities helped me become a part of staff and help me extend my network beyond my cooperating teachers” (Reflexão de Edgar, UR16). A esta afirmação está subjacente o desenvolvimento de uma identidade profissional coletiva (Cf. Capítulo III da Parte I).

Focando-se no seu desenvolvimento profissional, Edgar considera que ainda necessita de: (a) procurar, cada vez mais, implementar estratégias que lhe permitam facilitar as aprendizagens dos alunos mais fracos; (b) promover mais momentos de avaliação formativa, consciencializando os alunos das suas potencialidades e dificuldades; (c) estabelecer relações entre os conteúdos e o quotidiano dos alunos; e (d) melhorar as suas planificações e construir tarefas de aprofundamento para os alunos que têm um ritmo de aprendizagem mais acelerado:

have extension work for the more able students ready at hand. So thats worksheets and tasks ahead of schedule prepared and ready. Where that would involve myself practicing more schemes ahead of a topic to really think and plan. Revolving the planning process as a journey through a topic rather than a set of learning outcomes from a single day. (Reflexão de Edgar, UR07)

Este EFP diz ainda que, no futuro, gostaria de modificar a disposição da sala, sentando os alunos à sua volta: “I would change the arrangement of students seats to be based around me in the middle like a spiders web” (Reflexão de Edgar, UR10).

1.2.3. Competente e ambicioso: Percepções de Alex.

Alex, supervisor institucional da área da Química, afirma que os EFP são estimulados a envolverem-se totalmente na vida e nas atividades da escola cooperante. Sobre os desempenhos de Edgar em sala de aula, Alex destaca os aspetos que considera serem os melhores, nomeadamente, a sua personalidade, profissionalidade, respeito pelos alunos. Para além disso, refere-se também à utilização de várias estratégias de ensino e aprendizagem e à constante preocupação em envolver os alunos na aula. Nas suas palavras:

He is a very engaging... He has a wonderful personality for a teacher. He's very, hum, collegial. He respects the students and has a very good interaction with them. [He] Seems to be able to bridge different age groups appropriately, hum, to get that engagement to buy in. His delivery was, again, very much multimodal, very good use of examples. (Entrevista de Alex, UR23)

Sobre as piores intervenções de Edgar, diz apenas que se relacionaram, no início, com a sua obsessão em cumprir a planificação: “The first visit [he] was very much obsessed with the lesson plan and apologies that were two minutes over this topic” (Entrevista de Alex, UR24).

Alex considera que Edgar evoluiu ao longo deste período de prática. Este supervisor refere que Edgar demonstrou, desde o início, competência ao nível mais técnico, mas a sua presença em sala de aula melhorou. Na sua opinião, este EFP tornou-se mais consciente e proficiente na gestão da sala de aula, passando a preocupar-se mais em promover um ambiente adequado à aprendizagem dos alunos. Nas suas palavras:

I think that he was always technically competent, but his presence in the classroom, his ability to handle disciplinary situations early, his ability to do things in parallel, not just write on the board, but be aware of what's going on and hear what individuals are doing, how individuals are participating. (...) and drawing them in and trying to connect with them through examples in sport or, you know, holidays, in travel or, you know, connect it back to the topic, (...) and to give them the confidence that, you know, it's okay to get stuff wrong. [This] Would be one of his biggest evolutions, I think, between the two visits. (Entrevista de Alex, UR27)

De acordo com o que observou, Alex considera que Edgar irá, com o tempo, ganhar maturidade e sentir-se mais seguro. O discurso deste supervisor mostra que, na sua opinião, Edgar ainda não está completamente preparado para a prática não supervisionada, mas Alex caracteriza este EFP como ambicioso, considerando que ele adquiriu as ferramentas necessárias para se desenvolver profissionalmente durante o primeiro ano de trabalho. Nas suas palavras:

I think that within, hum, a reasonably short period of time [Edgar will be ready to be a teacher]. I would say he will learn a lot in the first year. Hum. I think we will make very good use of the network that he'll establish wherever he gets a job. He will take advice, he's open. Hum. He may not implement a 100% of it, which I don't think is a problem. I think you have got to develop your own style and not inherit someone else's [style]. Hum. But certainly enthusiastic, full of energy, hum, a good listener, keen to learn. So, I would've really quite positive things to say in terms of attitude coupled with his technical knowledge, which I think it's good. (Entrevista de Alex, UR30)

Sobre a autopercepção de Edgar como professor, Alex considera que ele se vê como alguém que é competente e influente: “I would say that sees himself as technically competent, hum, has a bright future in front of him. (...) I would say he would like to be influential within the school (Entrevista de Alex, UR29).

1.3. Promovendo a autonomia dos alunos: A prática de Paula.

A seguir, de acordo com o que foi referido na introdução deste capítulo e desta secção, caracterizam-se as percepções dos vários atores educativos sobre a prática de ensino supervisionada de Paula.

1.3.1. Um ensino estratégico: Autopercepções de Paula.

Na primeira entrevista, Paula explicou a estrutura e o modo de funcionamento das suas aulas. Esta EFP diz que inicia as suas aulas com a chamada, considerando que esta é uma forma de dar tempo aos alunos para acalmarem. Depois, explica o que vão fazer na aula, identificando os objetivos de aprendizagem. De seguida, quando houve trabalho de casa na aula anterior, corrige-o. Posteriormente, procura saber quais os conhecimentos prévios dos alunos acerca do tema que irá ser trabalhado na aula. Depois, explica brevemente um ou outro conteúdo, seguindo-se a realização de uma atividade prática que compreende sempre um conjunto de questões que os alunos têm de responder. Paula diz que esta estrutura não é fixa e que varia de aula para aula. Para além disso, no final da aula, normalmente nos últimos minutos, procura formular questões sobre o que os alunos fizeram na aula. A partir dessas respostas aproveita para salientar os conceitos-chave daquela aula, estabelecendo a relação com os objetivos de aprendizagem que havia apresentado no início. Esta EFP refere que no final de todas as suas aulas utiliza a estratégia “bilhete de saída” (*ticket to leave*), que também era utilizada por Andrea. Com a utilização desta estratégia, Paula procura compreender quais foram as principais dificuldades dos alunos, o que aprenderam e o que mais gostaram: “in all of my classes (...) I give a ticket to leave. (...) in science, I try to learn what they learned, what they

found difficult and maybe what they think worked well or what they enjoyed” (Entrevista 1, Paula, UR49). De acordo com o seu discurso, esta EFP varia o tipo de trabalho prático ao longo das suas aulas, procurando promover, em aulas diferentes, momentos de trabalho individual, a pares e em pequeno grupo. Algumas das estratégias que mais utiliza são o *think-pair-share*²⁰ e os *sticky note games*²¹. Paula admite que, por vezes, as suas aulas também têm alguns momentos mais expositivos. Contudo, esta participante considera que procura promover a autonomia e o envolvimento dos alunos. Nas suas palavras: “I think to engage students in class teachers should teach, but students should also engage in an activity. I think it is important for students to be active learners and independent learners” (Entrevista 1, Paula, UR60).

Paula volta a descrever, na segunda entrevista, a estrutura e o modo de funcionamento das suas aulas. Verifica-se que esta descrição é idêntica à da primeira entrevista. As estratégias de ensino e aprendizagem que são utilizadas também são idênticas, continuando a serem privilegiadas estratégias centradas nos alunos. Para além da estratégia *think-pair-share*, já mencionada na primeira entrevista, Paula refere-se à utilização de diagramas (*spider diagrams*), miniquadros brancos (*mini-whiteboards*) e semáforos (*traffic light system*²²). Esta participante afirma que procura encontrar e criar, de forma autónoma, estratégias inovadoras que motivem os alunos. Contudo, as estratégias de *think-pair-share*, miniquadros brancos e semáforos foram trabalhadas nos módulos de FDE do BSE.

Sobre as suas melhores intervenções, na primeira entrevista, Paula refere-se a duas aulas. Numa delas utilizou a estratégia dos *sticky note games*. Paula considerou que esta aula correu muito bem porque verificou que a maior parte dos alunos conseguiam ser verdadeiramente autónomos na sua aprendizagem e porque os alunos gostaram desta aula.

²⁰ Esta é uma estratégia de aprendizagem que promove a colaboração entre pares, dado que os alunos têm que tentar resolver um problema ou responder a uma questão em conjunto com um colega. Esta estratégia divide-se em dois momentos: (1) primeiro, os alunos pensam individualmente sobre a questão ou o problema proposto pelo professor; (2) depois, partilham e discutem as suas ideias com um colega procurando encontrar a solução do problema.

²¹ O objetivo desta estratégia é fomentar a autonomia dos alunos. Esta estratégia consiste em ter cartões com questões com três níveis de dificuldade (por exemplo, fácil, médio e difícil), havendo uma cor associada a cada um dos níveis de dificuldade (por exemplo, respetivamente, verde, amarelo e vermelho) e são os alunos que decidem qual é o nível que querem escolher. O professor deve tentar encorajar os alunos a escolherem pelo menos uma questão que não seja das mais fáceis.

²² Esta é uma estratégia de autoavaliação, que permite mostrar ao professor o nível de compreensão dos alunos acerca de um determinado assunto. Assim, os alunos, assinalam numa ficha de trabalho ou levantam no decurso da aula o círculo com a cor que corresponde ao seu nível de compreensão, de acordo com o seguinte: (a) verde – compreende muito bem; (b) amarelo – compreende os conceitos nucleares, mas precisa de alguma ajuda para desenvolver uma compreensão mais aprofundada; (c) vermelho – não compreende.

Tendo sido também uma aula em que os alunos conseguiram ser autônomos na sua aprendizagem, a outra intervenção identificada por Paula como tendo sido uma das melhores foi uma aula em que os alunos tiveram que planificar e realizar uma experiência. Esta EFP diz que o seu papel nesta aula passou apenas por ajudar os alunos dando-lhes algumas ideias para facilitar o seu processo de aprendizagem. Nas suas palavras:

they've done the egg-drop challenge, so they made a little kind of object or contraption as the egg would safely be dropped to the ground. And that was really good, because I didn't really do that much in it. But, you know, I was just kind of helping them, giving them ideas, but they were really, like, innovative and really thinking outside the box. So, I enjoyed that, to see that. (Entrevista 1, Paula, UR59)

Esta EFP afirma que nunca saiu de uma aula com a sensação de que correu mal. Contudo, identifica algumas aulas mais expositivas que considera terem sido mais fracas porque, apesar de ter feito um esforço para envolver os alunos, acabaram por ser muito centradas no professor:

There's no lesson I've come out and I was like: that was really bad. Just a couple of lessons I've been, like, that was boring. (...) So, it's a lot of me just being telling them what it is. (...) Like, my opinion of bad class would be a class where I don't teach, I just discipline. And I haven't had a class like that yet. (Entrevista 1, Paula, UR58)

Na segunda entrevista, Paula considera que a sua melhor aula foi uma aula de 7º ano onde os alunos apresentaram os modelos do Sistema Solar que os próprios construíram. Esta participante afirma que ficou orgulhosa dos trabalhos dos alunos e da forma como cada um apresentou o seu trabalho. Para além disso, verificou, ao colocar-lhes algumas questões, que os alunos tinham verdadeiramente aprendido os conteúdos.

And then every child's presentation was kind of completely different and it all ran very smoothly, and every Solar System was very unique to every student. And I think, like, I was so proud of them and I was very, like, confident, because I was asking them some extra questions, you know, to make sure they'd learned a lot about the planets and things like that. (Entrevista 2, Paula, UR51)

Esta participante afirma que a sua pior aula ocorreu uma semana depois da primeira entrevista. Na sua opinião, a aula não correu bem porque, na aula seguinte, verificou que os alunos não tinham percebido a matéria. Paula refere que nesse dia se sentiu incapaz: “I felt like I hadn't taught it properly, or transfer the knowledge correctly. And it just made me feel like: On, no, I'm not very good at this” (Entrevista 2, Paula, UR52).

Na sua primeira entrevista, Paula afirma que, ao longo do tempo, foi modificando os seus desempenhos de acordo com o feedback que recebe dos supervisores institucionais tendo, por exemplo, passado a sentar os alunos que têm mais dificuldades

junto dos melhores alunos. Esta participante sente que evoluiu ao longo dos vários períodos de prática. Paula diz que no seu segundo ano passava demasiado tempo a planificar, porque tinha algumas dificuldades no processo, e estava sempre muito nervosa quando os supervisores institucionais iam observar as suas aulas. Esta EFP admite que, no início, também tinha pouca autoconfiança. Desta forma, na sua opinião, as suas maiores evoluções relacionam-se com: (a) o aumento da sua confiança, razão pela qual Paula considera que passou a ser respeitada pelos alunos; e (b) a melhoria da gestão do tempo de preparação das aulas. Paula passou a ter à-vontade para pedir ajuda aos supervisores cooperantes quando é necessário. Na sua opinião, a experiência contribuiu muito para essa evolução: “a little bit of perspective and experience does change everything” (Entrevista 1, Paula, UR67). Paula refere que está bastante consciente acerca do que se passa na sala de aula e dos seus desempenhos: “I’m very conscious of making sure that I’m not going to slow or I am not going to for fast, and that my lessons are kind of interesting and engaging for the students” (Entrevista 1, Paula, UR22).

Na segunda entrevista, esta EFP continua a considerar que evoluiu ao longo do tempo, ganhando confiança. Paula afirma que, neste período de prática, houve uma transformação da sua postura, tendo-se tornado mais disposta a experimentar novas estratégias e a incluir, nas suas aulas, mais experiências a serem realizadas de forma autónoma pelos alunos. Nas suas palavras:

confidence was a huge thing. (...) I’m more open to try things now, like, hum, you know, a group activity. Like, before, maybe in second and third-year, I would’ve done experiments in Science as demonstration. Where now I’m like: Okay, the kids might as well do it. You know? (...) Probably in second and third-year, I had more boring classes, like, where I was, it was very teacher-based. Because I felt like if I let them talk, I might not get them to stop. [laughs] Where now, I know, hum, that I’m in control, I’m confident and if you let kids off I’m able to bring them back and refocus their attention and things like that. (Entrevista 2, Paula, UR23)

Para a sua evolução contribuiu o aumento da sua maturidade e da sua experiência. Para além disso, a definição e modificação do seu ideal de professor também contribuiu para essa evolução. Nas suas palavras:

And I think as you get older and you make your way through the course, you begin to create a vision of what you want to be in, you know, maybe five years’ time. And you start to build towards that vision, little by little, every day. So, I suppose, like, for me, hum, you know, on this placement, I didn’t want to be a boring teacher. I didn’t want it to be constant teacher-focused class. So, that’s why I’ve been trying to get students more involved, more active learning, because, you know, that’s the type of teacher I want to be. (Entrevista 2, Paula, UR57)

Paula considera, na primeira entrevista, que as reflexões são uma importante forma de autoavaliação, porque a ajudam a pensar sobre os aspetos que precisa de melhorar nas aulas seguintes: “[reflections] help you to kind of stop and think about and what you want to do differently for the next class, and what you’d do differently if you were to teach that topic again, which I think it’s important” (Entrevista 1, Paula, UR64). Quando reflete, esta EFP procura interrogar-se se os alunos aprenderam, procurando fundamentar a sua resposta a esta questão nas evidências, isto é, na avaliação formativa, que recolhe a partir, por exemplo, da utilização da estratégia “bilhete de saída”. Paula refere ainda que a planificação das aulas seguintes é realizada a partir desta reflexão. Neste sentido, afirma:

I try to think about: do I think the students have learnt anything? (...) So, that’s why I usually do the ticket to leave and I can read back through them then, after the class. And then they [the tickets to leave] help me kind of plan my next classes, because I’m like: okay, we need to go back over this, or I need to speak to someone about this because they don’t understand, but everyone else does, and different things like that. (Entrevista 1, Paula, UR65)

Mantendo uma perspetiva semelhante, na segunda entrevista, Paula volta a enfatizar a importância da reflexão, referindo agora que a considera como uma ferramenta central no seu desenvolvimento profissional:

I think, like, I think every reflection is important, you know, because that’s how you grow and develop. I think if you didn’t reflect, maybe you wouldn’t think about what you need to improve on. That’s probably what it’s all about. (...) I think if you didn’t reflect after every class, you wouldn’t be maybe developing as a teacher. (Entrevista 1, Paula, UR50)

Na opinião de Paula, os períodos de prática contribuem muito para a preparação dos EFP. Esta participante considera que os primeiros dois períodos de prática, de quatro semanas cada, são importantes para tomar contacto com a realidade escolar, não se tornando demasiado stressantes porque são curtos e apenas duas das intervenções são observadas pelos supervisores institucionais. De uma forma semelhante, Paula considera que os vários módulos do BSE, especialmente os de FAD e FDE contribuem para a preparação para a prática, porque permitem adquirir os conhecimentos necessários para lecionar. Contudo, para Paula, as maiores aprendizagens ocorreram durante o último período de prática, dado que foi aqui que assumiu a responsabilidade total por algumas turmas. O discurso desta EFP permite compreender a importância que ela atribuiu ao último período de prática para a consciencialização dos papéis e funções profissionais do professor:

I think the three school placements help you prepare. (...) So, I think the four weeks, hum, that's kind of nice (...). And (...) there's only two inspections in each placement. So, it's not too stressful, it helps you (...) have a feel for whether you want to be a teacher or not. (...) I think that all the modules are, you know, helping you build up every year to eventually go out and teach. And then, by the time you get to final year, (...) it is very focused on going out, being a teacher. And then, well, you're on final-year placement and I think the final-year placement, for me, I've learned the most in the four years. Hum. You're in school [from] Monday through Friday. Hum. You know, some of the classes you now take over and, like, you are their teacher from February until May. And you want to prepare them for the Summer exams, so (...) you feel a lot more responsible (...). I felt a little bit more under pressure, because (...) when I went into school, hum, each teacher gave me an amount of content that I needed to cover. (...) You really plan for the future, like, you're planning a lot more in advance. (...) I suppose the end goal is more serious and there's more maybe consequences, if you don't get to the end, because then you put students in a position where there may be going to a Summer exam, where they're not fully prepared and that's probably your fault, like, it is your fault. (...) I think it really prepares you for the real world of teaching. (Entrevista 2, Paula, UR05)

Por conseguinte, Paula diz que, por um lado, se sente preparada para a prática não supervisionada porque aprendeu muito neste último período de prática, não só sobre o ensino, mas também sobre as várias vertentes do trabalho docente, incluindo a interação com outros colegas. Por outro lado, considera que será difícil a adaptação a um horário completo (com 22 horas letivas), uma vez que neste período de prática apenas lecionava cerca de 9 horas por semana.

1.3.2. Na enseada da flexibilidade metodológica: A reflexão de Paula.

Na sua reflexão final, Paula identifica as principais estratégias de ensino e aprendizagem que utilizou nas suas aulas, referindo-se especificamente às que utilizou para: (a) garantir a compreensão dos alunos, nomeadamente recorrendo à revisão e sintetize de conteúdos; (b) avaliar os desempenhos dos alunos, descrevendo as estratégias utilizadas para conhecer a compreensão dos alunos sobre um determinado conteúdo e para garantir uma aprendizagem diferenciada, respeitando os diferentes níveis e ritmos de aprendizagem; (c) garantir a clareza na aula durante momentos mais expositivos; (d) gerir a sala de aula, especialmente no que se refere aos comportamentos dos alunos; (e) promover a colaboração entre pares, pedindo, por vezes, a alguns alunos que explicassem determinados conteúdos aos colegas; e (f) envolver os alunos no processo de aprendizagem, nomeadamente recorrendo a várias formas de questionamento e de trabalho prático (individual ou em pequeno grupo) e promovendo um ambiente onde os alunos se sentissem confortáveis a participar. Na opinião desta participante, as estratégias onde foi mais proficiente foram a (d) e a (f). Para além das estratégias referidas anteriormente, Paula afirma que também utilizou as TIC, quer através de apresentações

de diapositivos, quer estimulando os alunos a fazerem vídeos e a tirarem fotografias de algumas atividades práticas para realizarem um trabalho escrito ou uma apresentação. Esta EFP afirma ainda que procurou estabelecer relações próximas com os alunos, procurando memorizar os seus nomes e conhecê-los melhor, o que, na sua opinião, contribuiu para garantir comportamentos adequados e um bom ambiente de aprendizagem: “In my classes I created a very positive atmosphere by interacting with the students, monitoring their progress and getting to know them. There was positive behaviour in all my classes” (Reflexão de Paula, UR44). Paula não identificou dificuldades, tendo apenas referido uma aprendizagem. Esta aprendizagem relacionou-se com a consciência da importância de estar sempre preparada para lidar com imprevistos: “During this placement I learnt that it is important to try and plan for all situations” (Reflexão de Paula, UR24). Esta imprevisibilidade das situações educativas foi amplamente descrita por A. Rodrigues (2001).

A narrativa de Paula revela ainda que esta EFP teve a oportunidade de se envolver em todas as vertentes do trabalho docente, mostrando que participou em reuniões e atividades extracurriculares. À semelhança de Andrea e de Edgar, esta participante considera que a oportunidade de participar e experimentar as várias dimensões do trabalho do professor na escola cooperante contribuiu para a compreensão mais aprofundada dos diferentes papéis e funções profissionais e da importância da utilização de estratégias de resolução de problemas para o desenvolvimento de competências dos alunos:

My experience during my school placement has made me understand there is a lot more to the professional role of the teaching profession. Teachers are not only educators in specific subjects but they teach students skills that they will use throughout their life. Teachers are involved in It is important for teachers not to focus on academic learning outcomes but to incorporate life skills into their classes like problem solving in maths. (Reflexão de Paula, UR52)

Sobre o seu desenvolvimento profissional, Paula considera que conseguiu: (a) ser flexível nas suas aulas, modificando as estratégias que tinha pensado inicialmente sempre que considerou necessário: “if a methodology was not successful I would change my plan and try to keep students engaged” (Reflexão de Paula, UR23); (b) trabalhar colaborativamente com os outros professores da escola cooperante, tendo contribuído para a construção de fichas avaliação para o 7º ano. Apesar disso, esta EFP refere que necessita de melhorar a gestão dos objetivos de aprendizagem de cada uma das aulas:

An area of development for me would be not to include too many aims and objectives. In some of my classes I over planned and included too many aims and objectives. I need to be careful to not rush through activities and allow students to get the most out of each activity. By cutting down the amount of aim and objectives per class my students will get more out of class and learn more efficiently. (Reflexão de Paula, UR01)

De acordo com o discurso de Paula, as reflexões que escreveu sobre cada uma das aulas que lecionou contribuíram para o seu desenvolvimento profissional, pois facilitaram a identificação das questões que necessitava de melhorar nas intervenções seguintes:

After each lesson I taught I would write a short personal reflection. This helped me to think about the class (...) and (...) to identify the areas of achievement and areas of development for each class. The areas of development could be worked on and improved on in the next class. (Reflexão de Paula, UR08)

1.3.3. Feliz, mas insegura: Perceções de Alice.

À semelhança de Omar e Alex, Alice, supervisora institucional da área da Física, refere que os EFP participam nas várias atividades curriculares e extracurriculares, fazendo substituições²³, trabalhando em co-docência (*peer teaching*) e colaborando, por exemplo, nos Clubes de Ciência. Desta forma têm contacto com as várias vertentes dos papéis e funções profissionais: “It could be supervising, or peers teaching, or supporting something else. That's good. They get to integrate into the whole school environment” (Entrevista de Alice, UR22). Sobre os desempenhos de Paula em sala de aula, Alice destaca os melhores aspetos das intervenções de Paula, nomeadamente: (a) o envolvimento e a motivação dos alunos; (b) a diversidade de estratégias de ensino e aprendizagem, procurando incluir as TIC; (c) a gestão do comportamento dos alunos; e (d) a relação com os alunos. Nas palavras de Alice:

Hum. I think the best aspects were that she used a nice variety and a nice flow of class to keep the students engaged, motivated, and interested. She kind of did a kind of research on the iPads, Q&A [Question and Answer] with the whole class discussion. She got them to create images, she got them to cut out and draw moon phases. So, it was a nice variation. Hum. Her reaction with the students, and interaction with the students, and whatever, was very nice. (Entrevista de Alice, UR33)

Acerca dos piores desempenhos de Paula, esta supervisora refere-se ao facto de abordar determinados conteúdos apenas superficialmente, não garantindo que os alunos de facto compreenderam certos fenómenos e passando ao conteúdo seguinte de forma a garantir o cumprimento de uma planificação que era demasiado ambiciosa. Nas suas palavras:

²³ De notar que a palavra utilizada pelos irlandeses para aulas de substituição é *supervising* e para as observações dos supervisores institucionais é *inspections*.

The variation was a good thing, but then the rushing of what she was focusing on, (...) rather than getting one thing and then moving up to the next thing. (...) And that's a kind of a deficit around her science knowledge and how you understand science (...). So, I think she lost over that. (Entrevista de Alice, UR35)

Na opinião de Alice, Paula procura modificar os seus desempenhos de acordo com o feedback que recebe dos supervisores. Esta supervisora diz inclusivamente que Paula tem a capacidade de dizer, logo quando recebe o feedback, quais as alterações que vai fazer nas aulas seguintes. Alice afirma que uma das maiores evoluções de Paula diz respeito ao uso de várias estratégias de ensino e aprendizagem. A supervisora considera que Paula está mais confortável e confiante, tendo-se tornado mais consciente dos seus desempenhos:

I think she's gotten more comfortable and more confident. (...) I think her awareness of herself, and her abilities, and her impact, I think she's more aware that she's grown on as well. Hum. And I think she's probably more aware of [laughs] the complexity of the job (Entrevista de Alice, UR38)

Relativamente à preparação de Paula para a realidade profissional, Alice considera que esta EFP encontrou o seu caminho, mas ainda precisa de evoluir mais, especialmente no que se refere à garantia da aprendizagem dos alunos. Na sua opinião, num outro ambiente escolar, Paula poderá sentir dificuldades. Nas palavras de Alice:

She's in a good trajectory, but she's got somewhere to go. (Entrevista de Alice, UR25)

I'll say I would have concerns about her. I think in the right environment, she would be okay. (...) in terms of getting the most out of the class and making it the best learning experience for the students, hum, I'd like to see her have some more input. (...) But she may go into an environment where she would struggle. (Entrevista de Alice, UR43)

Sobre a autoperceção de Paula como professora, Alice considera que ela se sente feliz, mas não confiante. Contudo, esta supervisora afirma que Paula está consciente das suas limitações e inseguranças. Nas palavras de Alice:

I think she would see herself that she's happy that she can, you know, take multiple classes over the week and do lots of different things, and bring in different things, do experiments, and her extension of her abilities has grown. Hum. She's not confident, I wouldn't mention her as confident. (...) So, hum, I think she still, she needs reassurance. (...) She's doing fine, but she wouldn't be overly confident as a teacher. (...) She would be more confident with her educational strategies than her science knowledge as well. (Entrevista de Alice, UR40)

I think she has good awareness of where she's at and what she has to work on and that she has ambition to get to there. So, she's not there yet, as kind of an effective all-round teacher, hum, but she would feel that she will get there and she's working towards that, that she's on the road to honour that trajectory. (Entrevista de Alice, UR42)

2. Professional Master of Education

De seguida serão consideradas as percepções sobre a prática dos EFP do PME. Como já havia sido mencionado na Parte II deste trabalho, os EFP entrevistados estavam a frequentar o primeiro ano do referido programa de FIP. Importa ainda voltar a mencionar que, no caso do PME, não foi possível realizar entrevistas aos supervisores institucionais dos EFP devido a restrições impostas pelos coordenadores da prática já no decurso da recolha de dados. Por esse motivo, não é possível triangular estes dados, nem compreender as percepções dos supervisores sobre a identidade profissional dos EFP.

2.1. Valorização da reflexão: A prática de Maria.

De acordo com o que foi referido na introdução deste capítulo e desta secção, de seguida caracterizam-se as percepções de Maria sobre a sua prática de ensino supervisionada.

2.1.1. *Uma profissional em desenvolvimento: Autopercepções de Maria.*

Na sua primeira entrevista, Maria explicou a estrutura e o modo de funcionamento das suas aulas. Esta EFP diz que inicia as suas aulas fazendo revisões do que foi estudado na aula anterior. Para isso, transforma os objetivos de aprendizagem da aula anterior em questões de revisão. Depois, volta a explicar os conceitos que não foram aprendidos ou introduz novos conceitos. A seguir os alunos realizam uma atividade prática relacionada com os novos conteúdos. No final, faz uma revisão da matéria que foi estudada na aula. Nas palavras de Maria:

I generally (...) get students to do a recap. I use the learning intentions, hum, from the previous lesson and I turned into revision questions. (...) I put them out. Hum. They [the students] show me boards (...) and I get them in pairs and to ask each other the questions from the previous lesson. And then we kind of go around and ask each other, and see if anybody has got any problems on that. Hum. Then, generally I will introduce new content to them. Or maybe, like that too, if something kind of came up in the revision questions that we need to go back over, I would go back over before we move on. Then, (...) there would generally be some sort of activity associated with the content. And then we'll do a recap of the lesson, again with the new questions from this class. And then again that's how I'll start the next class, as a follow one. (Entrevista 1, Maria, UR30)

Na segunda entrevista, Maria diz que a estrutura das suas aulas se manteve idêntica. A diferença está na introdução de novos recursos de ensino e aprendizagem, nomeadamente, a utilização de vídeos para o estudo de determinadas temáticas, como, por exemplo, a

Genética. Esta participante refere também que começou a utilizar o Kahoot²⁴ para os momentos de revisão de conteúdos.

I can pre-programme the questions. I can pre-programme how long they get to answer the questions. And so, as the timer ticks down, so whoever answers first and is correct gets the most meant points. And then it shows a leader board and it goes through the next round. And they love it.

Sobre as suas intervenções, na primeira entrevista, Maria diz que a sua melhor intervenção coincidiu com uma aula observada pelo supervisor institucional da área da educação e foi sobre ligações covalentes. Na sua opinião, esta foi uma boa aula porque os alunos foram capazes de realizar a atividade de forma autónoma: “Basically, the students were able to get (...) themselves through the questioning and that sort of stuff” (Entrevista 1, Maria, UR34). Na segunda entrevista, esta aula voltou a ser indicada como tendo sido uma das melhores, mas Maria falou ainda de uma outra aula em que usou uma estratégia de *inquiry* em que os alunos se envolveram e tiveram bastante tempo a discutir uma determinada questão:

I had kind of started with an inquiry-based. Hum. I had put up a picture on the screen up. I was (...) introducing a new topic. So, hum, I put the picture up on the screen and then I showed the students an article on the topic. And we didn't get anything else from the lesson done because the article was topic provocative enough to keep the students really engaged and it was a very good introduction to the lesson overall. (Entrevista 2, Maria, UR62)

Na primeira entrevista, esta participante tem dificuldade em identificar as suas piores intervenções, referindo-se genericamente a algumas aulas em que os alunos estão mais agitados e têm um comportamento mais difícil de gerir. Na segunda entrevista volta a referir-se às mesmas situações.

Maria considera que procura modificar os seus desempenhos de acordo com o feedback dos supervisores. Contudo, na segunda entrevista, refere que esse feedback, por vezes, é contraditório ao que aprenderam nos restantes módulos, pelo que nem sempre contribuiu para a ajudar a modificar os seus desempenhos: “I think they've [tutors] definitely given me things to think about. Hum. Whether or not I agree with some of their points is because, again, sometimes it's contrary to things that we're being taught in the lectures” (Entrevista 2, Maria, UR42). Por conseguinte, esta EFP considera que evoluiu

²⁴ Plataforma online que permite a criação de questionários, cujas respostas podem ser dadas pelos alunos em tempo real utilizando os seus telemóveis. Esta plataforma permite a delimitação de tempo para a resposta a cada uma das questões e no final mostra uma listagem das pontuações dos alunos.

desde o início do ano, sentindo-se competente, mas afirma que ainda precisa de se tornar mais versada nas várias metodologias de ensino e aprendizagem:

I don't feel like I'm fully enabled with the tools and the methodologies, but definitely I think there is a lot more structure in how I go about. And, yeah, I think I'd be competent going forward, definitely, on my teaching. (Entrevista 1, Maria, UR40)

Todavia, de uma entrevista para a outra, Maria afirma que não houve uma grande evolução.

Esta EFP considera que refletir sobre as intervenções é importante para a sua evolução, pois permite identificar alguns pontos a melhorar. Contudo, na primeira entrevista, Maria afirma que a obrigatoriedade do preenchimento do documento da DCU sobre o que foi bem-sucedido (*areas of achievement*) e o que precisa de ser melhorado (*areas for development*) transforma a reflexão em algo redundante, pois, por vezes, acaba por sentir a necessidade de apenas preencher espaços. Nas suas palavras:

As a result of the reflections I probably would've implemented different strategies going forward, or would've highlighted to me gaps in teaching the particular topic where I need to go back the next time or maybe approach it in a different manner. (Entrevista 1, Maria, UR38)

I suppose my main critique of it would be the fact that it's always looking for something, (...) like you always have to find something to improve on for the next lesson. And sometimes you have lessons that are perfectly good and (...) you wouldn't have done anything really differently. But, like, you're almost trying to come up with stuff to fill in the box because of the wording of the reflection. (Entrevista 1, Maria, UR37)

Sobre esta questão, na segunda entrevista, Maria não acrescenta nada de novo, dizendo apenas que, por vezes, pensa também sobre o que poderá modificar no futuro. Contudo, há uma mudança na sua percepção sobre as reflexões, dado que não volta a considerá-las redundantes, afirmando, inclusivamente que são uma forma de desenvolvimento profissional contínuo: “I suppose it [reflection] allows you to kind of critique your own work and develop from it. So, (...) I suppose, like, you're not staying the same that you are, trying to constantly, continuously improve” (Entrevista 2, Maria, UR59).

Na sua primeira entrevista, Maria refere que muitas das estratégias que utiliza nas suas aulas foram estudadas nos módulos de FDE, nomeadamente, o trabalho de grupo, o *think-pair-share*, as estratégias de *inquiry (inquiry-based learning)* e de autoavaliação (como, por exemplo, os semáforos). Para além dessas estratégias, esta EFP fala também nas que estudou no módulo de *Mediation Skills for the Secondary Education*, mas não as especifica. Na segunda entrevista, esta EFP acrescenta que este módulo foi importante para a ajudar a aprender a refletir. Apesar disso, em ambas as entrevistas, Maria afirma

que os módulos educacionais não a ajudaram muito a preparar-se para a prática. Contudo, na primeira entrevista, esta participante admite que aqueles módulos a ajudaram a estruturar a sua prática, nomeadamente, no que se refere à formalização da planificação da aula e da forma como um determinado conteúdo deve ser abordado: “It definitely does make you think in a very particular way about how you’re going to approach a topic or subject” (Entrevista 1, Maria, UR41). Maria considera-se preparada para a prática não supervisionada porque, como está a trabalhar a tempo inteiro na escola onde também está a fazer as suas intervenções, já assume todas as funções e responsabilidades de um professor.

2.1.2. Perspetivando o futuro: A reflexão de Maria.

Na sua reflexão final, Maria identifica globalmente as principais estratégias de ensino e aprendizagem que utilizou nas suas aulas, referindo-se especificamente a questões relacionadas com: (a) a avaliação dos desempenhos dos alunos; (b) a gestão da sala de aula; e (c) o uso das TIC. Esta participante refere ainda que procurou criar ambientes de aprendizagem adequados: “A class contract and circle time were utilised to promote a positive learning environment” (Reflexão de Maria, UR13). Esta EFP identificou também as suas principais dificuldades. Na sua opinião, um dos maiores desafios relacionou-se com a planificação e com o número de objetivos de aprendizagem a definir para cada aula:

One of the most challenging aspects (...) was the amount of content to include within a lesson plan. At times I managed to complete all objectives whereas other times I only managed to complete two or three objectives, especially when introducing a new topic to a class. (Reflexão de Maria, UR01)

A gestão de sala de aula também foi indicada como uma dificuldade, especialmente devido ao uso indevido dos telemóveis por parte dos alunos. Relativamente às suas aprendizagens, Maria considera que estas se relacionaram com a: (a) construção de recursos de ensino e aprendizagem; (b) importância do trabalho colaborativo, nomeadamente, para a criação de planificações anuais e avaliações globais; (c) importância do reforço positivo para a gestão dos comportamentos em sala de aula; e (d) utilização de instrumentos e processos de avaliação.

À semelhança do que já tinha ficado subjacente no seu discurso na última entrevista, a narrativa de Maria revela que esta EFP assumiu integralmente todos os papéis e funções do professor, tendo, inclusivamente participando em várias reuniões

(algumas também com encarregados de educação), visitas de estudo, workshops. Para esta participante, as mais-valias da participação nas várias atividades extracurriculares foram: (a) a interação com os alunos fora do ambiente de sala de aula, o que lhe permitiu adquirir um conhecimento mais aprofundado das suas capacidades e dos seus interesses; e (b) a compreensão da escola como uma comunidade. Nas palavras de Maria:

School placement activities have allowed me to fully appreciate how much time outside of teaching and planning is required to build a sense of school community and the importance of these activities in building relationships with both my students and fellow teachers. (Reflexão de Maria, UR23)

A narrativa desta participante revela que Maria, à semelhança dos seus colegas do BSE, já desenvolveu um sentido de pertença à comunidade profissional e, consequentemente, uma identidade profissional coletiva. Esta EFP acrescenta ainda que o seu envolvimento em todas as vertentes do trabalho docente contribuiu para o desenvolvimento das suas competências e para o seu desenvolvimento profissional: “All aspects of these [placement related] activities required me to gain additional skills outside of those utilised within the classroom environment” (Reflexão de Maria, UR20). Focando-se ainda no seu desenvolvimento profissional, Maria considera que, no futuro, necessita de: (a) ampliar e aprimorar algumas estratégias de ensino e aprendizagem, procurando promover um ensino diferenciado e diversificando os exercícios de trabalho de casa; e (b) promover um maior envolvimento dos alunos do ensino secundário inferior nas aulas.

2.2. Uma relação de colaboração: A prática de Xavier.

Neste ponto, de acordo com o que foi referido na introdução deste capítulo e desta secção, caracterizam-se as perceções de Xavier sobre a sua prática de ensino supervisionada.

2.2.1. Uma transfiguração de perspetivas: Autoperceções de Xavier.

Na sua primeira entrevista, Xavier explicou a estrutura e o modo de funcionamento das suas aulas. À semelhança de Maria, este EFP diz que inicia as suas aulas com uma atividade de revisão sobre os conteúdos abordados na aula anterior. Depois, se verificar que os alunos não compreenderam o que foi lecionado na aula anterior, volta a explicar os conteúdos novamente. Caso estes conteúdos estejam apreendidos, introduz uma nova temática, procurando utilizar metodologias de ensino e aprendizagem centradas no aluno, centrando apenas a aula no professor quando verifica

que essas metodologias não estão a funcionar. No final da aula, Xavier procura reforçar os conceitos mais importantes. Nas suas palavras:

I will have a starting activity that will normally be a revision activity that we did in the previous lesson or previous lessons. Then I will either introduce a new topic, or depending on how the starting activity went, if I felt that they didn't really get the grasp of the previous lesson, I will reinforce the learning, so I will go back over but teaching it in a different way. Hum. If I am happy with the activity, then I'll move to a new topic. Normally (...) I try and let them take control of the lesson and I try to get as much of their involvement as possible. Sometimes that doesn't work, so I have to be more involved in that. (...) and an end would be try to reinforce the learning that we did in that lesson. (Entrevista 1, Xavier, UR35)

I try and do a lot of active learning (...) I try and include as many experiences as possible, especially with the group that I have. (...) So, I try and make it as active and inquiry-based as possible. And I can't always do that, so what I will try and do is put visual displays around the place, with them taking notes of each kind of visual display. And I'll leave the visual displays up until we finish a topic. (Entrevista 1, Xavier, UR36)

Na segunda entrevista, Xavier confirma que a estrutura das suas aulas se mantém inalterada, continuando a procurar utilizar estratégias centradas no aluno: "I'll try and do as much active and inquiry-based learning as possible, but also it has to be relevant. I won't go beyond what we're doing" (Entrevista 1, Xavier, UR85).

Sobre as suas melhores intervenções, na primeira entrevista, Xavier afirma que existiram várias aulas que correram bem, mas a que mais o marcou foi uma aula em que, a partir das questões que foi formulando e das respostas dos alunos, mais concretamente de um aluno em particular, abordaram várias questões relacionadas com a decomposição do amido e construíram, simultaneamente, uma atividade prática para verificarem as suas propriedades. Este EFP considera que esta aula foi centrada numa aprendizagem entre pares. Nas suas palavras:

So, I gave the kids starch and said: okay, what can we do with this? And they were telling me about iodine, you'd stain it with iodine, you do this, you do that. (...) So, I was hoping the lesson would go that way and it did go that way, but it was one of the really top students that led it that way. And I kind of let him, not take over the lesson, but he came up with a great idea that I kind of wanted to go in that direction anyway, so I let him kind of takeover. And he was showing what they should do. And it was (...) peer learning more so than me teaching them. (...) That was one of my best lessons. And I think that they learned a lot from thatm because they are got to do something. (Entrevista 1, Xavier, UR43)

Na segunda entrevista, Xavier refere-se a uma aula que havia lecionado pouco tempo antes da realização da entrevista sobre o Sistema Digestivo. Este participante afirma que a atividade que os alunos realizaram foi muito bem-sucedida. Nas suas palavras:

I got a big rope and I measured the length of the human digestive system and I basically stuck it onto the body the way it would be inside the body. I got the students to pull it off and they'd to name each part. And at the end, when they get to the end of the System, there were [sic] a really long rope that's about 20 feet long. And they understand that's the length of the digestive system. So, that worked really well, they all enjoyed that. (Entrevista 2, Xavier, UR56)

Na opinião de Xavier, na primeira entrevista, a sua pior intervenção foi uma aula que decorreu na sua primeira semana de prática. Este participante considera que a planificação não foi adequada, a atividade prática foi desastrosa e os alunos aprenderam muito pouco porque perdeu o controle da turma. Apesar disso, esta aula foi muito importante para a sua aprendizagem. Nas palavras de Xavier:

My worst lesson was probably one in my first week. I tried an experiment and I just, I didn't planned [sic] it right at all. (...) But there was very little learning done that day and I just lost control of the classroom. But that was from my own inexperience, I didn't know how to control them at this stage. And I learned a lot that day and it hasn't happened since. (Entrevista 1, Xavier, UR44)

Na segunda entrevista, este participante tem dificuldade em lembrar-se de aulas que tenham corrido mal, sendo apenas capaz de dizer que ocorreram mais no início do ano. Em alternativa, Xavier prefere referir-se a momentos de algumas aulas que não correram bem. Sobre estes diz apenas que se deveram a erros seus, exemplificando o caso de uma experiência que não correu bem porque utilizou demasiada quantidade de um determinado reagente que causou uma reação descontrolada, cujo resultado foi sujar o chão todo da sala. Assim, refere:

I can remember certain aspects of lessons that didn't go too well. Hum. There was one, we were doing an enzyme experiment (...). But I remember putting too much enzyme and once the reaction started, it just went everywhere. I put in too much starting material, so I had to clean that up, but the students thought that was very funny. I didn't really like it because they could easily slip (...) But these are just things that I learn with experience. So, I won't make that mistake again. Hum. Just kind of little things like that. (Entrevista 2, Xavier, UR55)

Na primeira entrevista, Xavier diz que procurou modificar os seus desempenhos de acordo com o feedback dos supervisores. Neste sentido, nas aulas seguintes procurou transformar as áreas em que precisavam de ser melhoradas (*areas for development*) em áreas de sucesso (*areas of achievement*). Mas, na opinião deste EFP, não foi só o feedback dos supervisores que despoletou a mudança. Xavier afirma que os alunos também tiveram um papel importante, tendo sido um dos seus objetivos estimulá-los a envolverem-se mais no processo de aprendizagem. Nas suas palavras:

I think it was a mix of both. I remember looking at (...) a few [students] that (...) looked bored. So, I said: okay, maybe I should try something different. And then we were getting a couple of ideas here [at DCU], so I said: oh, we'll try that. And it helped. They engaged a lot more. (Entrevista 1, Xavier, UR51)

Xavier refere que ainda tem de melhorar as suas aulas criando mais espaços para interagir com os alunos. Apesar de já conseguir promover minidiscussões, este EFP considera que ainda necessita de aprender a questionar mais os alunos e criar mais espaços para os próprios alunos colocarem questões. Todavia, Xavier afirma que as suas aulas são completamente centradas no aluno: “they'll [the students] drive the lesson and I'll just facilitate. So, they can ask me questions about: oh, what is this, what is this? But the lesson is their lesson basically. So, they're kind of teaching themselves” (Entrevista 1, Xavier, UR39). Na sua opinião, passar de uma perspetiva de ensino centrado no professor para uma perspetiva de aprendizagem centrada no aluno foi a maior evolução:

I think I am a lot more adaptable, I'm a lot more diverse (...). When I started I kind of was teaching how I was taught. (...) But for me that was effective (...). But I realised that's not effective for everyone, so I definitely evolved, more open-mindedness comment, especially with lessons. So, I don't just go down the same route all the time, I tried and adapt, and make it a variety of things. (Entrevista 1, Xavier, UR50)

Na segunda entrevista, Xavier volta a referir que o feedback dos supervisores é importante para a melhoria dos seus desempenhos, dizendo que as principais críticas que lhe têm feito se relacionam com a gestão dos comportamentos em sala de aula. Nesta entrevista, Xavier afirma que continua a evoluir, especialmente no que diz respeito ao seu estilo de ensino e aos métodos, estratégias e recursos que utiliza em sala de aula:

I think I've definitely evolved with my kind of style and methods of teaching and what kind of the resources and strategies I use in the classroom. (...) I don't know if my philosophy has evolved and things like that. But definitely my teaching styles have evolved. (Entrevista 2, Xavier, UR59)

Xavier refere, na primeira entrevista, que reflete sobre as várias atividades de cada aula durante cerca de 15 a 20 minutos, procurando identificar se essas atividades promoveram ou não a aprendizagem dos alunos. Este EFP considera que para esta reflexão, muito contribuem os *sticky-note games* que os alunos entregam no final da aula. Xavier admite que tem em consideração as orientações dadas pela DCU para a reflexão, mas foca-se mais no que pode ser melhorado e na forma como pode ser melhorado. Nas suas palavras:

I look at it [reflection guidelines] all the time, but for me reflection is what went well, what didn't go well, what can you improve, how can you improve it. I think if you address

these issues and you're actually successfully address them in the next lesson or in the preceding lessons, then that's enough. (Entrevista 1, Xavier, UR46)

Por conseguinte, este EFP considera que a reflexão é importante para a melhoria dos seus desempenhos. Na segunda entrevista, Xavier continua a valorizar os contributos da reflexão para a sua evolução, mas afirma que já não reflete imediatamente a seguir a cada aula, preferindo esperar algumas horas para o fazer, considerando que, dessa forma, consegue ter uma visão mais imparcial dos acontecimentos. Nas suas palavras:

Well, to be honest, I don't do the reflections right after the lesson (...). I think if you do it too soon, (...) you might be a little bit biased and you mightn't give a fair honest judgment. But then if you wait too late, you might kind of (...) how that went. So, I normally wait a couple of hours and then I will do the reflections. Hum. But I will only kind of focus on achievement, improvements and how to improve them. (Entrevista 2, Xavier, UR53)

I wouldn't be the most reflective teacher in the course. (...) I probably don't do enough reflection (...) I think reflecting is important, but I don't think it's usually important, to be honest. (Entrevista 2, Xavier, UR54)

2.2.2. *Aprendendo a gerir a sala de aula: A reflexão de Xavier.*

Na sua reflexão final, Xavier identifica as principais estratégias de ensino e aprendizagem que utilizou nas suas aulas, referindo-se especificamente a questões relacionadas com: (a) a gestão de sala de aula, nomeadamente a importância de definir claramente quais são as regras a cumprir; e (b) o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, traduzindo-se na formulação de questões diferenciadas e no desenvolvimento de atividades centradas nos alunos (*active learning strategies*). A narrativa de Xavier revela que este EFP teve a oportunidade de se envolver em todas as vertentes do trabalho docente, mostrando que participou em algumas atividades extracurriculares. Este participante considera que estas foram essenciais para o desenvolvimento de relações próximas com os alunos: “I found this to be great was of getting to know the students and no longer be the outsider and this was evident in the classroom” (Reflexão de Xavier, UR15). Este contacto com os alunos fora da sala de aula a compreensão dos interesses dos alunos, o que, de acordo com Xavier, contribuiu para uma melhor gestão dos comportamentos nas aulas e a criação de um bom ambiente de aprendizagem: “I also tried to develop a and foster positive classroom relationships by commenting on things of interests to the students and I felt that this has helped in creating a comfortable positive learning environment” (Reflexão de Xavier, UR12).

Este participante identificou também as suas principais dificuldades. Na sua opinião, uma das dificuldades relacionou-se com a implementação da proposta didática, nomeadamente com a utilização de estratégias de diferenciação para promover a aprendizagem de todos os alunos. A outra dificuldade foi a gestão dos comportamentos em sala de aula, especialmente no início do ano letivo, por ainda não ter desenvolvido as competências necessárias para responder adequadamente nas várias situações. Nas palavras de Xavier: “Within my class there were students with behavioural difficulties and I found this quite challenging at the begining as I did not have the appropriate skill set to properly deal with such students” (Reflexão, Xavier, UR10). Relativamente às suas aprendizagens, Xavier considera que estas se relacionaram com: (a) a importância da planificação para garantir um ensino de qualidade: “Planning each lesson is hugely imporant as it can set a level of consistency in my teaching and allow me time to assess the methodologies used to see if they are effective or not” (Reflexão de Xavier, UR01); (b) a utilização das TIC para motivar os alunos e promover aprendizagens diferenciadas e adaptadas aos vários níveis de conhecimento dos alunos; e (c) a utilização de processos de autoavaliação e hétero avaliação entre pares, considerando que estes fomentam o envolvimento dos alunos na sua aprendizagem.

Focando-se no seu desenvolvimento profissional, Xavier considera que os supervisores cooperantes e outros professores mais experientes da escola cooperante tiveram um papel importante na sua aprendizagem, contribuindo com sugestões para o ajudar a gerir os comportamentos disruptivos. Contudo, este EFP afirma que, no futuro, necessita de aprender a gerir melhor as situações em que os alunos não se envolvem nas tarefas propostas, procurando encontrar soluções para garantir a sua aprendizagem. Nas suas palavras: “on a number of occaisions certain students would not engage and do the required work. Upon reflection I fell that I could have dealt with these students more effectively as it slightly impeaded on other students learning” (Reflexão de Xavier, UR14). Xavier considera que até meados do segundo ano do PME ficará preparado para a prática não supervisionada porque está confiante que desenvolverá mais competências que lhe permitirão sentir-se mais confortável no exercício da profissão.

3. Considerações sobre a Identidade dos Estudantes Futuros Professores Irlandeses

Para concluir este capítulo, sintetizam-se e articulam-se as ideias principais que emergem, por um lado, das entrevistas e reflexões elaboradas pelos EFP e, por outro, das

percepções dos seus supervisores institucionais. Em alguns casos mobilizam-se também algumas das percepções que a investigadora registou no seu Diário após a realização das entrevistas aos EFP, que permitem suportar e complementar algumas inferências.

No Diário da Investigadora lê-se: “Ao contrário dos outros dois EFP do BSE, Andrea parece achar que não evoluiu muito durante este estágio” (Diário da Investigadora, Dublin, 18 de maio de 2017). Na mesma entrada daquele diário, a investigadora registou ainda que esta EFP admitiu “representar para o supervisor institucional quando este a vai observar”. Apesar disso, o discurso de Andrea deixa transparecer um aumento da sua confiança enquanto professora e a sua transformação de aluna em professora. Isto dever-se-á, provavelmente, ao aumento da sua maturidade. Por conseguinte, no final do ano letivo, esta participante considera-se mais segura e preparada para a prática. Esta EFP encontrou no trabalho colaborativo com os outros professores da escola cooperante uma dificuldade e uma oportunidade de aprendizagem. Outras dificuldades referidas por esta participante relacionam-se com a gestão dos comportamentos dos alunos durante a realização de atividades práticas e a implementação de estratégias de *inquiry* na escola cooperante, uma vez que os seus supervisores cooperantes não utilizam esse tipo de estratégias e os alunos não estão familiarizados com elas. Andrea considera que o grande desafio do ensino é adaptar as estratégias de aprendizagem às diversas necessidades dos alunos. Andrea percebe-se como uma facilitadora da aprendizagem dos alunos e o seu supervisor institucional também a caracteriza dessa forma. Apesar disso, Omar considera que Andrea não está consciente das suas capacidades e é um pouco resistente à mudança. As narrativas desta EFP revelam ainda uma tendência de desvalorização da importância da reflexão. Esta participante ficou muito admirada quando a investigadora lhe disse que não tinha conseguido obter autorização para observar as suas aulas e referiu que gostaria de ter tido um observador externo (alguém que não estivesse lá com o intuito de a avaliar) nas suas aulas. Andrea referiu ainda, durante a entrevista, que “gostaria de ter mais observações por parte dos seus supervisores, desde que essas observações fossem efetuadas num contexto mais informal, sem o objetivo de uma avaliação” sumativa (Diário da Investigadora, Dublin, 18 de maio de 2017).

O supervisor institucional de Edgar admite que este EFP evoluiu muito, mas considera que ele ainda não está totalmente preparado para a prática não supervisionada, pois precisa de ganhar maior maturidade. Contudo, afirma que Edgar desenvolveu as competências necessárias para continuar o seu desenvolvimento profissional. Mesmo

assim, da primeira para a segunda entrevista de Edgar, nota-se um aumento da sua confiança e da sua maturidade. De acordo com as percepções da investigadora: “Parece-me que o entrevistado cresceu desde a primeira entrevista. Pareceu-me menos pretensioso, com menos certezas, mas mais seguro de si mesmo” (Diário da Investigadora, Dublin, 16 de maio de 2017). O próprio Edgar admite que adotou uma nova postura em sala de aula. Este participante considera que se tornou mais flexível em relação à planificação e que passou a estar mais preocupado em garantir as aprendizagens dos alunos. Edgar diz ter necessidade de melhorar a gestão e a diferenciação em sala de aula. Para além disso, o seu discurso demonstra que valoriza muito as relações com os alunos, procurando manter alguma proximidade com os mesmos, dentro e fora da sala de aula.

O discurso de Paula nas entrevistas sugere que ela se percebe como uma pessoa confiante e proficiente. Contudo, a percepção de Alice (supervisora institucional) mostra uma perspetiva diferente, caracterizando-a como uma pessoa consciente dos seus desempenhos, mas com pouca autoconfiança. Apesar disso, Alice reconhece a capacidade desta EFP para modificar os seus desempenhos e o aumento da sua consciência acerca dos mesmos. Nas notas da investigadora sobre a segunda entrevista desta participante lê-se: “no seu discurso, Paula parece mais segura de si mesma, mais confiante. Estes dois meses parecem ter sido determinantes para o seu desenvolvimento profissional” (Diário da Investigadora, Dublin, 15 de maio de 2017). Sobre os pontos a melhorar, as percepções de Paula e Alice são parcialmente contraditórias, dado que a EFP se considera uma pessoa flexível e capaz de alterar a planificação no decurso das aulas e Alice descreve-a como alguém que procura cumprir planificações demasiado ambiciosas. Contudo, as percepções de Alice são semelhantes às de Paula no que se refere aos pontos fortes dos desempenhos desta EFP. Paula percebe-se como uma facilitadora da aprendizagem dos alunos, utilizando, para isso, várias estratégias de ensino e aprendizagem e de avaliação formativa. Esta participante considera que a sua evolução profissional neste último período de prática passou pelo aumento da sua abertura para experimentar novas estratégias mais centradas numa aprendizagem mais autónoma por parte do aluno. Paula refere-se ainda à importância de ter um período maior de prática para uma consciencialização mais aprofundada dos vários papéis e funções profissionais do professor.

À semelhança de Sofia (participante portuguesa), as narrativas destes EFP também demonstram as transformações da imagem que eles tinham da profissão,

corroborando igualmente as conclusões de Martinez-de-la-Hidalga e Villardon-Gallego (2016), que as identificam como as mudanças mais frequentes ao nível da identidade profissional dos EFP. À semelhança do que já foi explicitado para o caso português, é esta mudança que lhes permite compreender aquele que deve ser o perfil profissional do professor e que justifica a alteração das suas percepções sobre as características do professor, do início para o final do ano letivo (tal como se demonstrou no Capítulo II desta Parte III do trabalho).

A estrutura das aulas dos dois EFP do PME tem muitos pontos em comum, caracterizando-se pela utilização de métodos semelhantes de ensino e aprendizagem. Ambos os participantes deste programa de FIP reconhecem a importância das atividades extracurriculares para o desenvolvimento das relações professor-aluno. Embora Maria e Xavier utilizem essencialmente estratégias de ensino e aprendizagem centradas no aluno, Maria privilegia mais o envolvimento dos alunos em todos os momentos da aula. À semelhança de Paula, esta EFP procura promover a autonomia dos alunos. Por sua vez, Xavier admite que a sua evolução se caracterizou por ter passado de uma perspetiva de aula centrada no professor para uma perspetiva de aula centrada no aluno. Quer Maria, quer Xavier, valorizam a reflexão, mas apresentam trajetórias de perceção diferentes. Xavier tende a desvalorizar mais a reflexão na segunda entrevista, admitindo que não é um professor muito reflexivo. Pelo contrário, Maria começa por subvalorizar a reflexão na primeira entrevista, assumindo depois, na segunda entrevista, a importância da mesma para o seu desenvolvimento profissional.

Ao contrário dos seus colegas do BSE e do PME, Maria não valoriza o feedback dos supervisores como contributo para o seu desenvolvimento profissional. Na sua opinião, este feedback é, por vezes, contraditório ao que aprenderam nos restantes módulos do PME. Com uma perspetiva oposta à de Maria, Xavier valoriza a importância do feedback que lhe é dado pelos supervisores e destaca a relevância da reação e motivação dos alunos para uma determinada atividade como instrumentos impulsionadores de mudança. Este participante “considera que os professores cooperantes desempenharam um papel fundamental no seu desenvolvimento” profissional. Xavier “parece ter uma relação com o professor cooperante semelhante à que se estabelece na maior parte dos casos em Portugal”, aparentando “ser uma relação de parceria, uma relação de colaboração” (Diário da Investigadora, Dublin, 15 de maio de 2017). À semelhança de alguns dos seus colegas do BSE, este EFP refere ainda que tem dificuldade em implementar estratégias de diferenciação.

Embora Xavier tenha sido o único participante que identificou claramente a importância da motivação dos alunos para a transformação das suas práticas, os discursos dos restantes EFP irlandeses e portugueses revelam que este é um fator importante. Importa relembrar que a motivação dos alunos foi uma das características referidas por alguns EFP nas suas narrativas acerca do seu ideal de professor (Cf. Capítulo II da Parte III). Conclui-se, assim, que com a utilização de estratégias centradas no aluno, os EFP sentem que os seus alunos têm uma maior motivação para se envolverem mais na aprendizagem, o que funciona como um estímulo para a utilização deste tipo de estratégias na sua prática futura. A importância da utilização de estratégias de aprendizagem baseada na resolução de problemas para o desenvolvimento profissional do professor foi referida por L. Leite & Esteves (2005).

Andrea, Paula e Maria utilizam estratégias de ensino e aprendizagem que foram trabalhadas nos módulos de FDE. As narrativas destas participantes expressam claramente a importância das mesmas para a sua atividade profissional, o que confirma as conclusões de Avraamidou (2014), demonstrando a influência e importância da FDE na constituição da identidade profissional dos EFP. Os discursos dos participantes irlandeses revelam ainda que a necessidade de terminar o plano de aula condiciona os seus comportamentos, tal como foi referido por Korthagen (2017). Estes discursos confirmam também as conclusões de Maulana et al. (2017), revelando que é no envolvimento dos alunos na aprendizagem que os EFP demonstram maiores dificuldades. Os resultados confirmam ainda a influência do empenho e envolvimento dos alunos na eficiência dos EFP. Este facto está presente nos discursos da maioria dos EFP irlandeses, tendo especial relevância no discurso de Xavier. Os discursos dos EFP expressam ainda uma desvalorização da integração da teoria na prática, demonstrando que este processo foi um dos principais desafios destes EFP, tal como previsto por Bullock (2016) e Korthagen (2017).

A análise das narrativas dos participantes permite concluir que, de acordo com a classificação de Hobson (2003), a aprendizagem da maior parte dos EFP é fundamentada em preocupações educacionais, com exceção de Andrea que demonstra uma preocupação eminentemente processualista. Apesar de os EFP irlandeses terem indicado muitas características do domínio afetivo para caracterizarem um bom professor e o profissional que gostariam de ser, o facto de apresentarem preocupações educacionais demonstra que não desvalorizam o conhecimento profissional, ao contrário do que havia sido sugerido por Fajet et al. (2005).

Comparando as identidades destes participantes, verifica-se que as de Edgar e Xavier são semelhantes, uma vez que ambos atribuem uma elevada importância às relações professor-aluno. Por sua vez, Paula e Maria são as participantes que mais diversificam as estratégias que utilizam nas suas intervenções. Andrea e Xavier têm em comum a tendência para desvalorizar parcialmente a reflexão. Edgar e Paula partilham o desenvolvimento de uma perspetiva mais flexível da planificação e da gestão das situações educativas.

As reflexões que foram escritas pelos EFP irlandeses confirmam e, por vezes, complementam o que foi mencionado pelos mesmos nas entrevistas. Apesar de existirem diferenças ao nível da estruturação do discurso (resultado de se tratar uma narrativa escrita), não se nota um salto qualitativo assinalável entre as percepções dos EFP nas entrevistas e nas reflexões, como acontece no caso da maior parte dos EFP portugueses. A análise das reflexões dos EFP irlandeses revela que elas têm, segundo Ward e McCotter (2004), um cariz eminentemente técnico, ou seja, compreendem um tipo de escrita que está maioritariamente focada na resolução de problemas da prática. Todavia, à exceção da reflexão de Xavier, que é totalmente técnica, as dos restantes participantes têm pequenas partes que apresentam outros tipos de reflexão igualmente identificados por aqueles autores. As reflexões de Andrea e Paula (BSE) apresentam também uma vertente descritiva, embora esta seja mais marcada na escrita de Andrea. As reflexões de Paula e Maria (respetivamente, BSE e PME) contemplam ainda pequenas partes de natureza transformadora, isto é, que demonstram uma reconceptualização da prática, sendo esta reconceptualização mais clara na escrita de Paula. Para além disso, as reflexões de Edgar e Maria (respetivamente, BSE e PME) compreendem uma vertente dialógica, ou seja, contém partes onde estes EFP identificam alguns pontos e formas de melhorar a sua prática. Assim, os EFP irlandeses que apresentam um maior profissionalismo e desenvolvimento profissional, de acordo com os critérios de Caldwell e Spinks (2013), são Edgar, Paula e Maria, pois são aqueles que apresentam reflexões eminentemente dialógicas e/ou transformadoras.

Apesar de todos os participantes, quer do BSE, quer do PME, utilizarem, tendencialmente, metodologias centradas no aluno, como resultado do que aprenderam na componente curricular académica daqueles programas de FIP, verifica-se que cada um as utiliza de forma diferente de acordo com as suas características pessoais e os contextos onde lecionam. Assim, apesar de todos terem as mesmas fundamentações, as suas identidades profissionais são diferentes, estando dependentes das suas características

personais. Os discursos dos EFP mostram ainda que estes já desenvolveram uma identidade coletiva. Talvez pela diferença de idades e pela inexperiência profissional dos EFP do BSE, verifica-se que a comparação das narrativas destes participantes demonstram mais claramente o seu processo de transformação de aluno em professor, tendo este último período de prática sido determinante para o aumento da sua confiança. O facto de este ter sido um período mais longo de prática terá certamente contribuído, tal como está expresso nos discursos dos EFP do BSE, para esta transformação devido à sua completa e prolongada imersão no ambiente escolar, o que lhes permite uma integração mais completa na comunidade profissional, tal como é salientado por Ulvik et al. (2018). No caso dos mestrados do PME, desde a primeira entrevista que os seus discursos deixam transparecer que estes já se sentem confiantes, assumindo-se como professores. Importa, todavia, voltar a referir que estes EFP trabalhavam nas escolas onde estavam a realizar a prática, pelo que tinham várias turmas e assumiam completamente as responsabilidades, papéis e funções do professor desde o início do ano letivo.

Os discursos dos EFP irlandeses demonstram que alguns destes participantes sentiram um choque com a realidade, nomeadamente no que se refere às estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas pelos seus supervisores cooperantes. Para além disso, alguns EFP referem-se ainda a alguns dos comentários dos seus supervisores (quer institucionais, quer cooperantes), que contrariaram as estratégias que eles pretendiam implementar, estratégias estas que foram estudadas em vários módulos dos respetivos programas de FIP. Esta discrepância de perspetivas foi também identificada pelos participantes dos estudos de vários autores (e.g., Alsup, 2013; Furlong, 2013), sendo associada à criação de tensões e dilemas éticos. Estas tensões entre as perceções dos EFP e as suas expectativas, influenciam, de acordo com vários autores (e.g., Coward et al., 2012; Pillen, Beijjaard & Brok, 2013), o processo de aprender a ensinar.

Os EFP irlandeses valorizaram muito a reflexão e a escrita reflexiva no início das suas experiências práticas. Contudo, tal como a maioria dos EFP portugueses, à medida que vão ganhando alguma experiência, apesar de continuarem a referir a importância da reflexão, os EFP tendem a deixar de escrever as suas reflexões. Esta perceção, que emerge da análise dos discursos dos participantes irlandeses, confirma os resultados do estudo de Infanti e Fotopoulou (2010).

CAPÍTULO VI

RELAÇÕES E PROCESSOS SUPERVISIVOS: A PERSPETIVA DOS VÁRIOS ATORES EDUCATIVOS

Neste capítulo analisam-se as perceções de vários atores educativos sobre o funcionamento do processo supervisoivo, nomeadamente: (a) a periodicidade e o foco das reuniões de supervisão; (b) os tipos de materiais cedidos; (c) as estratégias de supervisão utilizadas para preparar os EFP; (d) o feedback dos supervisores; e (e) a influência dos supervisores na formação dos EFP. À semelhança do que já havia sido feito em capítulos anteriores, descrevem-se separadamente as perceções dos atores educativos portugueses e irlandeses e só no final se estabelecem comparações.

1. O Processo Supervisivo em Portugal

No caso português incluem-se as perceções dos EFP, dos seus supervisores cooperantes e docentes de IPP III e IV sobre o funcionamento do processo supervisoivo. Devido à semelhança curricular do MEBG e do MEFQ, já devidamente explicitada em capítulos anteriores, opta-se por não se distinguir entre os mesmos, separando-se os diferentes processos supervisoivo por EFP.

1.1. Estimulando a autonomia: A supervisão da prática de Sofia.

Neste ponto apresentam-se as perceções de Sofia, Vera (supervisora cooperante) e Aurora (docente de IPP III e IV), de acordo com o foco de análise que foi referido na introdução deste capítulo e desta secção.

1.1.1. A importância do feedback: Perceções de Sofia.

No que se refere a reuniões, Sofia afirma que reunia com Vera depois de todas as suas aulas e sempre que a supervisora considerava necessário, mas não existiam reuniões predefinidas. Com a supervisora institucional da área da Educação, o contacto foi efetuado maioritariamente por email, tendo havido apenas uma reunião já quando Sofia estava a redigir o relatório, o que não correspondeu às expectativas desta EFP: “Com a supervisão da faculdade foi diferente daquilo que eu esperava antes. (...) Se calhar eram as minhas expectativas que não estavam bem certas” (Entrevista de Sofia, UR18). Sofia associa a supervisão da supervisora institucional à construção do projeto de investigação que serviu de base ao Relatório da PES e à definição das metodologias de investigação e de ensino e aprendizagem a utilizar nas suas aulas, e a supervisão da cooperante à planificação e construção de materiais para as aulas. Sobre as estratégias de formação utilizadas por esta última para a preparação das intervenções práticas, Sofia diz que tudo o que implementou foi analisado previamente com Vera, tendo estabelecido com ela uma relação de “cooperação total”. No que aos materiais diz respeito, Sofia refere que não foi a supervisora institucional que lhe cedeu materiais, mas sim a docente de IPP III e IV, incluindo artigos e *websites*. Esta docente terá ainda auxiliado Sofia na construção dos seus materiais de ensino. Por sua vez, a supervisora cooperante, para além das sugestões de alteração das planificações e outros materiais construídos por Sofia, terá partilhado com esta EFP algumas planificações de anos anteriores. Nas palavras de Sofia:

quando foi para construir o guião da saída de campo, a professora [cooperante] até me ajudou (...). O teste foi construído em conjunto, ou seja, eu construí o teste, depois a professora corrigiu, deu-me algumas sugestões do que é que poderia fazer diferente. As planificações, eu tinha feito de uma maneira e quando reuni com a professora cooperante ela mostrou-me outra forma de o fazer, que achava que era melhor. (...) E, portanto, houve muita partilha de materiais, quer de mim para a professora, quer da professora para mim. (Entrevista de Sofia, UR24)

Apesar de todo o apoio da supervisora cooperante e da docente de IPP III e IV, Sofia diz que, às vezes, sentia que não recebia feedback sobre os materiais que construía. Sobre os seus desempenhos, esta EFP afirma que a supervisora cooperante lhe deu feedback de todas as suas intervenções. A supervisora institucional também lhe deu feedback da intervenção que observou. Sofia refere-se ainda ao feedback que lhe foi dado: (a) pelas outras professoras da escola cooperante que a acompanharam na visita de estudo; e (b) pela investigadora: “E depois tive feedback da Filomena, que foi a pessoa que

acompanhou todas as minhas aulas e que se calhar mais aulas assistiu, tirando a professora cooperante que, de certa forma, tinha de lá estar” (Entrevista de Sofia, UR35).

Acerca da influência do processo supervisivo nos seus desempenhos, Sofia refere que reagiu sempre bem às críticas que lhe eram feitas pelas supervisoras:

eu nunca tinha dado aulas, hum, a única ideia que eu tinha era da forma como tinha recebido aulas dos meus professores e, portanto, nunca sabia se a forma como estava a fazer se era a forma mais correta ou não. Portanto, agradecia sempre quando me davam os comentários e acho que reagi sempre bem e tentei sempre perceber o que é que tinha feito e tentar melhorar. (Entrevista de Sofia, UR 120).

Neste excerto, esta EFP volta a deixar transparecer a influência das suas experiências de socialização primária. Sofia admite que, durante a prática, a supervisora cooperante foi a pessoa que mais a influenciou: “A professora cooperante foi, sem dúvida, o meu grande apoio e a minha grande supervisão em todo o processo” (Entrevista de Sofia, UR15). Apesar disso, esta EFP garante que Vera não a condicionou. Sofia confessa que usou e adaptou nas suas aulas algumas das estratégias da supervisora, nomeadamente o facto de ter passado a assinar todos os documentos que eram de sua autoria, a iniciar a aula com uma síntese da aula anterior e o estabelecimento de relações CTS. Nas suas palavras:

Em termos mais logísticos, digamos assim, e mais práticos, a questão do assinar sempre tudo o que fazia, incluindo os materiais que eram dados ao aluno. (...) Em termos mais de ação, digamos assim, a questão de começar a aula sempre por recapitular a aula anterior. (...) tentei sempre fazer, porque acho que era importante para o aluno perceber que haviam ligações entre as aulas e que as coisas tinham um sentido e uma lógica de acontecerem. Outro dos aspetos, a questão de trazer para a aula o que acontecia de científico no mundo, hum, a professora fazia muito isso, notícias, coisas que aconteciam que a professora tentava explorar. E tentei também fazer isso. (...) Essas foram duas coisas que eu tenho consciência total que vi fazer e disse: também quero fazer isto, porque acho que resulta. Se calhar muitas mais de forma inconsciente, mas estas são as que tenho consciência. (Entrevista de Sofia, UR125)

Relativamente à utilização de metodologias ativas, Sofia refere que já tinha uma motivação intrínseca para o uso das mesmas, mas o MEBG também funcionou como um estímulo adicional para a sua aplicação, especialmente no que se refere ao uso das “tecnologias e aos aspetos da natureza da ciência” (Entrevista de Sofia, UR44). Esta participante reconhece que ambas as supervisoras contribuíram positivamente para a sua formação profissional: a supervisora cooperante, mais presente, constitui-se como um exemplo, um modelo a seguir; e a supervisora institucional, apesar menos presente, contribuiu com comentários ao seu trabalho que foram importantes para a correção de alguns aspetos mais ligados escrita do Relatório de PES. Contudo, Sofia considera que

teria beneficiado mais se o processo de supervisão da supervisora institucional tivesse decorrido de outra forma, com uma maior orientação:

acho que deve passar por o aluno ser autónomo, expor as suas ideias, expor as suas estratégias e ir recebendo feedback. E depois, de certa forma, ir sendo conduzido para o trabalho final. Ou seja, chamar à atenção, veja lá que agora tem que, se calhar, começar a fazer esta parte para depois não descambar. Se calhar se tivesse tido mais orientação nesse sentido já estaria despachada. (Entrevista de Sofia, 137)

Esta EFP descreve ainda a sua relação com a sua supervisora cooperante, caracterizando-a como “uma relação muito boa, de extrema cooperação” que lhe proporcionou muita orientação e inúmeras oportunidades de formação (Entrevista de Sofia, UR121). Já a relação com a supervisora institucional foi descrita como cordial.

1.1.2. Uma formação em contexto informal: Perceções de Vera.

Referindo-se genericamente ao processo de supervisão de Sofia, Vera admite que, desde a implementação do processo de Bolonha, do qual resultou a criação destes novos programas de FIP, tem tido dificuldade em perceber qual deve ser o seu papel e qual é o papel dos supervisores institucionais. Por esse motivo, no início da IPP IV ficou à espera que aqueles supervisores dessem feedback a Sofia sobre as suas planificações e sobre os materiais de ensino que esta EFP construiu. Como não houve muita orientação por parte dos supervisores institucionais de Sofia, esta supervisora cooperante admite que acabou por ser ela própria a apoiar esta EFP de forma mais sistemática, ajudando-a a adaptar os seus conhecimentos teóricos à realidade da prática. Esta perceção confirma o discurso de Sofia expresso no ponto anterior. Vera afirma ainda que a supervisão de Sofia decorreu sempre de uma forma muito informal. Nas suas palavras:

fui eu, depois, que lhe dei todo o apoio, principalmente nas atividades mais complexas (...). Portanto, (...) uma coisa é pensarmos em teoria, outra coisa é pensarmos depois aqui no terreno. E, portanto, aquilo teve que ser tudo revisto e fizemos essa revisão. (...) É quase como se fosse uma formação em contexto muito informal. É como se ela estivesse comigo, acompanhasse quase todos os meus passos e foi isso. Talvez tenha sido a estagiária com quem eu criei a maior ligação ao longo deste tempo todo (...). Até porque ela tem uma postura muito humilde e muito recetiva. (...) Eu acho que a Sofia é uma pessoa excelente. (Entrevista de Vera, UR22)

Esta evidência mostra que Vera estabeleceu uma relação muito próxima com Sofia. Esta supervisora caracteriza esta relação como sendo simultaneamente alicerçada em respeito mútuo e naturalidade. Vera refere-se inclusivamente a Sofia como uma amiga crítica. Esta supervisora diz que Sofia reagiu sempre bem a todas as críticas que lhe foram feitas, caracterizando-a como uma pessoa muito humilde. Vera afirma ainda que Sofia

procurava logo melhorar, na aula seguinte, os seus desempenhos de acordo com as críticas. As perceções de Vera são coincidentes com as da investigadora (Cf. Capítulo III da Parte III deste trabalho).

Sobre a periodicidade das reuniões, esta supervisora confirma o que foi dito por Sofia, admitindo também que esta não tinha um calendário fixo e dizendo que costumavam conversar descontraidamente depois das aulas. Estas reuniões informais focavam-se na discussão dos factos mais assinaláveis das aulas e dos desempenhos do professor (quer de Vera, quer de Sofia), mas sem haver uma grande preocupação com a sistematização dos principais acontecimentos da aula. Não havia, por isso uma reflexão muito formal. Vera diz que as reflexões de Sofia eram muito superficiais e banais, centrando-se na “lógica do correu bem e do correu mal” (Entrevista de Vera, UR48). Por sua vez, a preparação das aulas, isto é, a discussão das planificações assumia um carácter mais formal e ocorria, normalmente, por email e por telefone. De acordo com Vera, estas e outras estratégias que foram utilizadas para a preparação de Sofia foram sendo criadas e adaptadas à medida das suas necessidades. Esta supervisora afirma que não foi necessário estimular Sofia a utilizar metodologias ativas de ensino e aprendizagem, referindo que esta EFP procurava pensar sempre na perspetiva da aprendizagem dos alunos. Esta perceção de Vera está de acordo com o discurso de Sofia. Sobre a sua influência nos desempenhos de Sofia, Vera considera ter funcionado como um modelo para esta EFP, considerando-se sua mentora:

Influencia sim, enquanto modelo só. Quer dizer, eu espero que tenha tido algum impacto na formação do Sofia, não é? Porque fui professora dela, estive com ela em quatro unidades curriculares. E, portanto, eu devo ser a professora com quem ela esteve durante mais tempo ao longo do curso. E, portanto, sou assim uma espécie de mentora. (...) Se calhar quase que podia dizer que aprendeu tudo praticamente comigo. (Entrevista de Vera, UR57)

1.1.3. Um trabalho em equipa: Perceções de Aurora.

De acordo com Aurora, as aulas de IPP III e IPP IV de Sofia funcionaram em regime tutorial, pelo que se assemelhavam mais a reuniões, que ocorriam quinzenalmente. Nas palavras de Aurora:

eu acho que nos IPPs já não faz sentido falar em aulas. Porque, de facto, uma aula é uma coisa muito estruturada com... A reunião também o pode ser, mas eu acho que o IPP III vive muito mais de uma partilha e deste conversar sobre e refletir sobre, que num contexto de aula, se calhar, não é tão possível. (Entrevista de Aurora, UR15)

Nestas reuniões, Aurora e Sofia discutiam sobre o que a EFP tinha observado e/ou experienciado em sala de aula, procurando “refletir [sobre] o que é que poderia ter sido feito de outra maneira” e “compreender que, às vezes, as situações são completamente externas ao professor” (Entrevista de Aurora, UR13), tentando estabelecer relações com a FDE. Para além disso, estas reuniões focavam-se: (a) na organização e planificação das intervenções de Sofia; (b) na discussão do feedback que esta EFP recebia da supervisora cooperante; e (c) na discussão do material a recolher para assegurar que Sofia recolhia dados suficientes para a investigação sobre a sua própria prática, nomeadamente a construção de “instrumentos de pesquisa e de investigação e de recolha de dados” (Entrevista de Aurora, UR19). Aurora acrescenta ainda que, para além das aulas/reuniões presenciais, houve ainda várias trocas de emails e vários telefonemas entre a docente e a EFP.

No que se refere às estratégias utilizadas para a preparação de Sofia, Aurora diz que procurou que esta EFP adquirisse as bases teóricas necessárias para fundamentar a sua prática. Nas suas palavras:

Eu, do meu lado, tentei que a Sofia tomasse contacto com bibliografia sobre o professor reflexivo, que tomasse contacto com até um bocadinho do que é a supervisão pedagógica para perceber também o outro lado e que pode vir a ser o lado dela, eventualmente, em algum momento. Hum. E tudo o que tem a ver com planificação, não só o que é fundamentação teórica, mas depois o que é imposto pelo Ministério. (Entrevista de Aurora, UR16)

Tal como Vera, esta docente afirma que não foi necessário estimular Sofia a utilizar metodologias ativas de ensino e aprendizagem, uma vez que essa já era a intensão da EFP. Nas palavras de Aurora:

Sofia estava muito alerta e muito consciente do que é que atualmente se faz, ou se pretende fazer, para que os alunos aprendam e muito segura de que a transmissão, por exemplo, se calhar, não é a melhor forma de aprender ciência. (...) Portanto, ela vinha muito à vontade com o que são tarefas, atividades investigativas, como é que se estrutura uma tarefa, o que é que é o inquiry. (...) Portanto, tudo o que é aprendizagem baseada na resolução de problemas, por pesquisa, ela tinha todo esse conhecimento. (Entrevista de Aurora, UR20)

Tal como Vera, Aurora considera que Sofia é muito humilde, pelo que afirma que esta EFP sempre aceitou muito bem as críticas que lhe foram feitas, quer sobre os materiais que construía, quer sobre os seus desempenhos, tendo tido “sempre muita disponibilidade para ouvir” (Entrevista de Aurora, UR27). Segundo Aurora, “ela não se importa de ser colocada em causa, pelo contrário, ela até gostava” (Entrevista de Aurora, UR30).

Sobre a relação que estabeleceu com Sofia, Aurora diz que formaram uma equipa: “mesmo sem eu estar nas aulas dela, maioritariamente, acho que fomos muito equipa” (Entrevista de Aurora, UR30). No que se refere à sua influência nos desempenhos de Sofia, Aurora afirma que não tem a certeza se chegou a influenciar esta EFP, gostaria que ela se continuasse a questionar ao longo da sua vida, tal como a docente procurou questioná-la nas aulas.

1.2. Colmatando inseguranças: A supervisão da prática de Adriana.

De acordo com o foco de análise que foi referido na introdução deste capítulo e desta secção, caracterizam-se de seguida as perceções de Adriana, Sandra (supervisora cooperante) e Olívia (docente de IPP III e IV e supervisora institucional da área da Educação).

1.2.1. Uma amizade para a vida: Perceções de Adriana.

No que se refere a reuniões, Adriana afirma que reunia semanalmente com a supervisora cooperante para preparar as aulas. Nesses encontros semanais eram discutidas as planificações e os materiais de ensino e aprendizagem que iam ser utilizados nas aulas (Tarefas), e eram combinadas as estratégias de ensino e aprendizagem que iriam ser utilizadas nessas mesmas aulas. Estas planificações e materiais também eram discutidos com a supervisora institucional da área da Educação e docente de IPP III e IV nas aulas semanais que os EFP do MEFQ tinham para o efeito. Adriana refere ainda que, como “as tarefas foram construídas segundo um modelo” (Entrevista de Adriana, UR23), a sua estrutura era sempre idêntica. No que aos materiais diz respeito, Adriana menciona que a supervisora cooperante não lhe cedeu materiais de anos anteriores, mas ajudou-a a construir os seus próprios materiais: “Em toda a intervenção, todos os materiais que foram construídos, portanto, tarefas, planificações, grelhas de avaliação, foi tudo construído em conjunto com as duas” (Entrevista de Adriana, UR09). No caso da supervisora institucional, esta EFP afirma que Olívia lhe indicou bibliografia para a auxiliar na “parte da escrita do Relatório”, mas não lhe indicou muita bibliografia “ao nível da (...) temática de estudo” (Entrevista de Adriana, UR12). Adriana considera que o seu processo supervisivo “funcionou muito bem”, tendo sentido “um grande apoio” de ambas as supervisoras, considerando benéfica a conjugação das duas perspetivas, uma mais teórica, por parte de Olívia, e uma mais prática, por parte de Sandra (Entrevista de Adriana, UR08). Ambas as supervisoras sempre lhe deram feedback, mas em momentos diferentes.

Sandra procurava fazer uma reflexão conjunta com Adriana logo após as suas intervenções, focando-se nos pontos fortes e no que seria necessário melhorar nas aulas seguintes. Este era, segundo Adriana, um momento muito informal. No caso de Olívia, a discussão das intervenções desta EFP era apenas feita nas aulas de IPP, caracterizando-se por ser um momento mais formal de reflexão e crítica. Adriana acrescenta ainda que as questões mais debatidas se relacionavam com a dinamização das discussões coletivas, dado que era este o ponto que mais necessitava de melhorar. Esta EFP refere que as críticas eram “sempre construtivas”, pelo que considera que reagiu bem, até porque que tinha consciência das suas dificuldades e dos pontos que tinha que melhorar e as críticas estavam em sintonia com isso (Entrevista de Adriana, UR106). Adriana enfatiza ainda o contributo das suas supervisoras para a sua formação profissional: “acho que fui uma privilegiada pelo apoio que tive das duas” (Entrevista de Adriana, UR120).

Acerca da influência do processo supervisivo nos seus desempenhos, Adriana afirma que a observação das aulas da supervisora cooperante a influenciou, considerando que no futuro essa influência ainda será mais notória: “Acho que sim [que daqui para a frente ainda me irá influenciar mais], porque, como as metodologias eram diferentes, eu acho que daqui para a frente, se calhar, ir-se-á notar mais” (Entrevista de Adriana, UR115). Mesmo assim, durante as suas intervenções, Adriana adotou algumas das estratégias de Sandra, nomeadamente, a forma de gerir o comportamento dos alunos e algumas estratégias para envolver os alunos em momentos mais expositivos das aulas. Nas suas palavras:

aquela parte de lidar com o comportamento deles [dos alunos], não ter aquele confronto direto (...) foi importante. (...) a aprender a lidar com eles e também a construir laços com eles. Hum. Em termos de estratégia ou modo de ensino, (...) ela [Sandra] acaba por expor a matéria, mas, ao mesmo tempo, não é só aquela aula de estar a debitar matéria, não é? Ela consoante tem o PowerPoint também vai questionando muito os alunos. E antes de introduzir uma nova temática faz sempre uma questão ou outra para ver as ideias deles. Portanto, hum, é óbvio que isso fica também em mim e que, para a frente, irei adequar, se calhar, um bocadinho o meu modo de ensino. Existirá sempre alguma coisa (...) dela no modo como eu irei dar as aulas. (Entrevista de Adriana, UR114)

Relativamente às metodologias ativas, Adriana refere que foi estimulada a utilizá-las em várias UCs, mas em especial na IPP III, considerando que se dependesse de si própria optaria por não as usar por não se sentir à-vontade com elas:

por mim, se calhar não tinha coragem de experimentar o tipo de tarefas abertas, tarefas de investigação. Porque a utilização desta nova estratégia de ensino é complicada, não é? Nós saímos da nossa zona de conforto, que estar ali a expor, e deixamos os alunos trabalharem mais por eles próprios. E nós estamos ali mais para orientar. E isso é sair muito da zona de conforto. (Entrevista de Adriana, UR26)

Esta EFP descreve também a sua relação com as suas supervisoras, dizendo que ambas sempre a incentivaram. Sobre a supervisora cooperante diz ainda que esta se tornou uma amiga: “E eu acho que estabeleci uma relação de amizade com ela. (...) foi uma relação excelente e para não esquecer (Entrevista de Adriana, UR112).

1.2.2. Uma supervisão articulada: Percepções de Sandra.

Referindo-se ao processo de supervisão de Adriana, Sandra afirma que esta EFP foi muito autónoma na preparação dos materiais de ensino, não tendo, por isso, sido muito necessária a sua ajuda nesse campo. Para além disso, todos os materiais eram sempre revistos primeiro por Olívia, pelo que Sandra refere que se limitou a fazer apenas algumas sugestões e “pequenos ajustes que eram necessários” (Entrevista de Sandra, UR11) devido à inexperiência de Adriana com a realidade da sala de aula. Esta supervisora enfatiza ainda o facto de a supervisão de Adriana ter resultado de um processo de articulação entre as três (EFP, supervisora institucional da área da Educação e supervisora cooperante). Devido à autonomia de Adriana não foi, segundo Sandra, necessário estimulá-la para a utilização de metodologias ativas de ensino e aprendizagem. Esta percepção contrasta com o discurso de Adriana, dado que esta EFP refere que necessitou de algum estímulo e apoio para a utilização deste tipo de metodologias. Contudo, reforça que Adriana “sabia as coisas na teoria”, mas nem “sempre [elas] funcionavam na prática”, acrescentando que “isso é uma coisa que se vai ganhando, alguma bagagem, alguma segurança e alguma confiança ao longo dos anos” (Entrevista de Sandra, UR19).

Sobre a periodicidade das reuniões, esta supervisora confirma o que já havia sido dito por Adriana, referindo que se encontravam semanalmente para discutir várias questões relacionadas com as suas intervenções, nomeadamente para esclarecer dúvidas, analisar formalmente as planificações e os materiais de ensino e proceder às respetivas modificações. Para além destas reuniões, Sandra afirma que também comunicavam muito por email. Esta supervisora refere ainda que Adriana reagiu sempre bem às críticas que lhe foram feitas.

No que se refere às reflexões de Adriana sobre os seus desempenhos, a supervisora cooperante considera que esta EFP era bastante consciente acerca dos seus desempenhos: “Nos textos que ela escrevia (...) notava-se que ela tinha uma percepção bastante boa [sobre os seus desempenhos], que é já importante – perceber o que é que falhou para melhorar mais tarde, supostamente” (Entrevista de Sandra, UR28). Relativamente à relação que estabeleceu com Adriana, Sandra afirma que sempre procurou deixar esta EFP à-vontade

“para dizer aquilo que pensava” (Entrevista de Sandra, UR37), fomentando uma relação de proximidade.

de uma forma geral, ao longo do tempo, penso que ela perguntou aquilo que quis perguntar, disse aquilo que quis dizer. Enfim, claro que há sempre umas certas balizas, barreiras impostas pessoalmente, obviamente pela pessoa, pela identidade da pessoa, mas penso que pus sempre à vontade. (Entrevista de Sandra)

Sobre a sua influência nos desempenhos de Adriana, Sandra considera que acabou por influenciá-la mais do que o esperado, tendo-se apercebido que esta EFP adotou várias das suas estratégias ao longo das intervenções, nomeadamente a sua linguagem em sala de aula. Nas palavras de Sandra:

percebi que a Adriana sem querer até acho que começou a seguir a minha forma de falar na aula – se calhar é uma coisa que eu tenho que ter mais cuidado. Porque, pronto, (...) neste tipo de turma tinha de ser uma linguagem mais informal, porque senão aqueles garotos desligavam. (...) Portanto, eu, às vezes, não sei se a Adriana percebeu que eu usava este tipo de linguagem mas de propósito. (...) se calhar foi uma coisa que me faltou conversar com a Adriana, mas acho que ainda vou conseguir falar com ela sobre isso. (Entrevista de Sandra, UR38)

1.2.3. Uma relação de colaboração: Perceções de Olívia.

À semelhança de Aurora, Olívia também opta por designar a aula semanal que tinha com os EFP do MEFQ por reunião ou seminário. Esta reunião semanal com a duração de quatro horas contou com a presença dos supervisores cooperantes durante as duas últimas horas. De acordo com Olívia (que foi, simultaneamente, a docente das IPPs e a supervisora institucional da área da Educação dos mestrandos), os EFP tiveram sempre acesso, na Plataforma Moodle, a muitos materiais, nomeadamente, sobre “questões relacionadas com a investigação, hum, (...) autores de referência” (Entrevista de Olívia, UR13) e exemplos de tarefas que poderiam ser adaptadas, isto é, “materiais muito ligados às questões das tarefas mais práticas e de recursos” que podiam ser usados na sala de aula (Entrevista de Olívia, UR13). Desta forma, de acordo com Olívia, os EFP tiveram acesso a uma componente teórica que permitia a fundamentação das suas ideias e do seu trabalho de cariz investigativo, e uma componente prática de planos de aula e materiais e recursos de ensino propriamente ditos que já tinham sido validados por investigadores. No caso específico de Adriana, que aplicou tarefas de trabalho laboratorial, foram-lhe recomendados e disponibilizados alguns artigos de “autores de referência que até já tinham trabalhado essas questões relacionadas com o *inquiry based science education*” (Entrevista de Olívia, UR13).

Sobre o funcionamento da supervisão dos EFP, Olívia refere que procurou ir várias vezes às escolas cooperantes para discutir uma série de questões em conjunto com os supervisores cooperantes e os EFP: “Antes de eles iniciarem o IPP IV, fui várias vezes à escola para discutirmos os três, em conjunto, o plano de aula, as tarefas, o modo como eles iam recolher dados, (...) [e] o próprio problema de investigação deles, etc.” (Entrevista de Olívia, UR15). Para além disso, como já foi referido anteriormente, os supervisores cooperantes também participavam nas reuniões que existiam na faculdade. Assim, o discurso desta supervisora demonstra uma preocupação em haver uma relação próxima entre a universidade e as escolas cooperantes e entre supervisores e EFP, procurando o estabelecimento de uma articulação entre os vários atores educativos durante o processo de supervisão. Nas palavras de Olívia:

Por isso, há aqui dois aspetos: são os professores cooperantes que participam nos seminários da universidade e sou eu que tento ir o mais possível às escolas para vários momentos. Por um lado, para assistir às aulas deles e podermos depois em conjunto podermos fazer uma reflexão pós-aula. Hum. E, por outro lado, ir à escola ter com os professores cooperantes para discutirmos em conjunto os planeamentos. (Entrevista de Olívia, UR15)

A docente refere ainda que não foi necessário estimular os EFP a utilizarem metodologias ativas de ensino e aprendizagem porque eles aceitaram logo o desafio quando lhe foi proposto, tendo sido “extremamente autónomos na construção das tarefas” (Entrevista de Olívia, UR18). Olívia admite que, apesar da sua recetividade, os EFP sentiram dificuldades na implementação deste tipo de metodologias: “houve várias dificuldades em conseguir adaptar tarefas mais fechadas, ou seja, menos desafiantes para os alunos, para tarefas de cariz investigativo, ou exploratórias, ou uma resolução de problemas” (Entrevista de Olívia, UR18). Houve, por isso, “a necessidade de valorizar o trabalho que eles fizeram e de dar um reforço bastante positivo” (Entrevista de Olívia, UR19). Esta recetividade também foi demonstrada pelos mestrandos quando lhes era dado feedback acerca dos seus desempenho. Olívia diz que “todos pediam críticas e comentários, etc., que não tinham que ser críticas propriamente” (Entrevista de Olívia, UR42).

Relativamente às relações que estabeleceu com os EFP, Olívia caracteriza-as como uma intensa relação de colaboração, dizendo que gostou muito de trabalhar com os três mestrandos (Adriana, Daniel e Rodrigo). No caso concreto de Adriana, Olívia afirma que, como houve a necessidade de ter várias reuniões individuais com esta EFP, acabou por criar uma relação muito próxima com ela. Nas palavras de Olívia:

A Adriana, hum, sempre foi uma pessoa, hum, muito doce, muito meiga, mais insegura e, portanto, ouve a necessidade de haver, em determinadas alturas, mais auxílio, de enviar vários reforços muito positivos por email. (...) Portanto, houve necessidade de, para além daqueles seminários mais, de ter aqui várias reuniões mais individuais com ela para se poder dar um reforço mais positivo. (...) E, portanto, criou-se aqui uma relação muito, mais do que professor-aluno. Claro que tem esta missão, mas acabou por se cultivar aqui outras dimensões que foram super importantes, etc. (Entrevista de Olívia, UR53)

Sobre a sua influência nos desempenhos dos EFP, Olívia afirma ter procurado atenuar as questões hierárquicas que implicitamente se estabelecem entre professor/mestrando e supervisor/EFP. Esta docente considera que o estabelecimento de relações, sejam elas de que tipo forem, implica sempre algum grau de influência, por isso, deseja que a sua influência tenha sido positiva. Nas palavras de Olívia:

Eu diria que, se influenciou, espero eu que tenha sido de uma forma bastante positiva. Não é? E essa é a minha expectativa. Dizer que não influenciou... Eu acho que é a forma como se estruturam as aulas, as tomadas de decisões, etc., que no fundo mexe com as questões das relações, a própria relação que se tem com as escolas, etc. Tudo isso influencia porque eles estão em determinado contexto. (Entrevista de Olívia, UR57)

1.3. Contrariando uma resistência à mudança: A supervisão da prática de Daniel.

Neste ponto apresentam-se as perceções de Daniel, Elsa (supervisora cooperante) e Olívia (docente de IPP III e IV e supervisora institucional da área da Educação, como já foi referido), de acordo com o foco de análise que foi referido na introdução deste capítulo e desta secção.

1.3.1. Abandonando a sua “zona de conforto”: Perceções de Daniel.

No que se refere a reuniões, Daniel afirma que teve várias reuniões formais e informais com cada uma das suas supervisoras (a cooperante e a institucional da área da Educação) para discutir a planificação das aulas e os guiões das Tarefas. Este participante refere ainda que também teve algumas reuniões com ambas as supervisoras para concluir a planificação ou os materiais, para garantir que estavam os três de acordo. Sobre as reuniões com a supervisora cooperante, Daniel afirma ainda o seguinte:

discutíamos sempre, tínhamos sempre um momento pós-aula em que discutíamos os aspetos que tinham corrido melhor ou que correram pior. Como as tarefas foram construídas sempre para cada uma delas acabar por ter uma sequência de duas aulas, o que é que poderia ser completado, modificado, da primeira para a segunda parte da tarefa, hum, e a planificação da tarefa seguinte. (Entrevista de Daniel, UR12)

Sobre as estratégias de formação utilizadas por estas supervisoras para a preparação das intervenções práticas, Daniel diz que a referida planificação e os materiais

supracitados eram primeiramente discutidos com Olívia e só depois eram comentados por Elsa, que por vezes propunha algumas modificações, repetindo-se depois este processo cíclico até todos chegarem a um acordo final. No que aos materiais diz respeito, este EFP refere que Olívia indicou muita bibliografia sobre o ensino em geral e, depois, sobre a sua problemática. Esta supervisora sugeriu ainda um conjunto de materiais de ensino que os mestrandos poderiam consultar para se inspirarem. Por sua vez, Elsa partilhou apenas alguns planos e fichas de avaliação. Nas palavras de Daniel:

Em termos da professora Elsa (...) sobretudo o apoio foi mais dado (...) em termos (...) de organização da turma, de planos de avaliação, de elaboração de um relatório, de fichas que ela eventualmente fez e que me facultou. Portanto, todo o material que ela utilizou, inclusive PowerPoints e apresentações e guiões de tarefas, hum, não me foram todos facultados, hum, porque na altura também não os pedi todos (...) mas tenho a certeza (...) que eu teria acesso a todos os elementos que ela utilizou com a turma em que trabalhámos em conjunto. (Entrevista de Daniel, UR10)

À semelhança de Adriana, Daniel associa as orientações da supervisora institucional da área educacional à teoria e da supervisora cooperante à prática. Com exceção de um ou outro momento em que se possa ter sentido menos apoiado, este EFP refere que estas supervisoras sempre o acompanharam e orientaram:

Ao longo do percurso, [houve] talvez uma ou outra situação em que, eventualmente, momentaneamente, pela expectativa que poderia ter, talvez me possa ter sentido desamparado. Mas eu acho que (...) foram duas pessoas que de formas diferentes, porque o acompanhamento, obviamente, também era diferente, tiveram lá sempre para aquilo que necessitamos e com uma orientação muito específica e enquadrada. (Entrevista de Daniel, UR06)

Nesse sentido, estas supervisoras foram-lhe também dando feedback. O feedback facultado pela supervisora cooperante estava mais diretamente relacionado com os seus desempenhos nas aulas:

estes comentários de como é que correu a aula, o que é que podias ter feito melhor, o que é que correu pior ou melhor, o que é que, pronto, de como é que tinha sido a minha prestação, foi mais com a professora Elsa, à exceção de uma ou outra aula que a professora Olívia também assistiu. (Entrevista de Daniel, UR13)

Por sua vez, o feedback dado por Olívia dizia normalmente respeito aos materiais construídos por Daniel.

Este participante afirma ainda que a maior parte das vezes reagiu bem às críticas que lhe foram feitas pelas suas supervisoras:

Eu tenho alguma dificuldade de encaixe, devo dizer. Mas a partir do momento em que trabalhei sobre mim mesmo com a humildade de saber que estava perante pessoas que, neste campo, sabem muito mais do que eu e, mais do que saber, têm uma experiência perante este tipo de forma de ensinar, que me era completamente estranha à entrada deste

Mestrado, bebia deles e aceitava. Agora, podia era ter uma maior ou menor frustração em saber que, hum, não o conseguia fazer [implementar essa forma de ensinar], não é? Mas isso é diferente de não aceitar a crítica. (Entrevista de Daniel, UR81)

As notas sobre as aulas de IPP III do MEFQ em que a investigadora esteve presente, que foram registadas no Diário da Investigadora, confirmam a afirmação de Daniel, mostrando que, em algumas situações, houve algum confronto entre aquelas que eram as ideias deste participante e as ideias de Olívia. Todavia, este participante acabou sempre por alterar os materiais de acordo com as indicações que lhe eram dadas. Neste Diário lê-se: “Daniel contra-argumentou algumas das sugestões que lhe foram feitas [por Olívia], acabando por assentir as mesmas. Em certos momentos a discussão acabou por ser um pouco acesa” (Diário da Investigadora, Lisboa, 7 de janeiro de 2016). Relativamente ao uso de metodologias ativas, Daniel refere que foi indiretamente estimulado para as utilizar através daqueles que eram os conteúdos das várias UCs e também por acreditar a que a sua utilização seria benéfica para os alunos.

Acerca da influência do processo supervisivo nos seus desempenhos, Daniel refere que nunca se sentiu condicionado pela sua supervisora cooperante. No entanto, procurou não se distanciar muito da forma como Elsa agia em sala de aula para benefício dos alunos. Este participante perceciona-se como uma pessoa autoritária e admite ter tentado ser mais permissivo do que seria se a turma fosse sua. Nas suas palavras:

portanto, ou eu assumia uma postura: (...) eu sou uma pessoa diferente e, portanto, hum, agiria de uma forma diferente. Acho que naquela faixa etária é um bocadinho difícil, na mesma sala de aula, dois professores terem comportamentos completamente antagónicos. E, portanto, embora de alguma forma inconsciente, era tentar procurar ali uma harmonia entre a forma de atuação, em termos disciplinares, entre o que a professora Elsa fazia e o que eu fazia. (Entrevista de Daniel, UR71)

Daniel admite que Elsa o influenciou positivamente, considerando-a como um modelo do que quer ser como professor. Fazendo uma apreciação mais global do processo supervisivo, este EFP afirma que ambas as supervisoras contribuíram para a sua formação profissional, tendo contribuído para: (a) modificar os seus desempenhos e a sua forma de ensinar; e (c) desenvolver as competências necessárias para continuar a desenvolver-se profissionalmente. Nas suas palavras: “foram ambas importantes no sentido de me enriquecerem e me orientarem na forma como eu já passei e modifiquei a forma de ensinar e o poderei fazer progressivamente ao longo do tempo” (Entrevista de Daniel, UR94). Este EFP descreve ainda as suas relações com estas supervisoras, caracterizando-as como boas. Daniel enfatiza o enorme respeito que tem pelo trabalho de Elsa e o à-vontade que sentiu para partilhar com ela o seu trabalho, as suas experiências e as suas

frustrações, tendo desenvolvido uma relação de frontalidade com esta supervisora. Considerando que se tratou de uma vivência diferente, com objetivos diferentes, Daniel afirma que a relação que estabeleceu com Olívia também foi de uma enorme frontalidade, “frontalidade de dizer aquilo que tem que ser dito e corrigir aquilo que tem que tem que ser feito” (Entrevista de Daniel, UR83).

1.3.2. Uma relação entre pares: Percepções de Elsa.

Referindo-se ao processo de supervisão de Daniel, Elsa afirma que, num primeiro momento, procurou compreender quais eram as expectativas deste EFP para o mestrado, tendo estruturado a sua supervisão em torno das mesmas. A partir daí, esta supervisora procurou discutir o seu processo mental de preparação e lecionação das aulas com Daniel, havendo sempre um momento onde partilhava as suas reflexões sobre cada uma das aulas que lecionava e que foram observadas por este EFP. Elsa refere ainda que partilhou com Daniel todos os materiais que construía. Esta afirmação, embora até certo ponto contraditória relativamente àquele que foi o discurso de Daniel (dado que ele referiu que Elsa não teria partilhado todos os materiais consigo), revela a vontade e disponibilidade que esta supervisora teve em partilhar os seus recursos didáticos com o EFP. Sobre as intervenções de Daniel, Elsa diz que o plano das aulas deste EFP foi sempre muito discutido. A supervisora revela ainda que, a partir do momento em que Daniel começou a planificar as suas aulas, passaram a ter reuniões semanais, quer presencialmente, quer através da troca de emails. Nestas reuniões discutiam a fundamentação das planificações e os materiais de ensino contruídos por Daniel: “Os fundamentos na preparação eram a parte mais discutida. E, depois, a construção de materiais, a parte experimental. Portanto, as sessões eram usadas para isso” (Entrevista de Elsa, UR09). De acordo com Elsa, toda a supervisão de Daniel foi centrada em desafiar a identidade profissional que Daniel já tinha construído, procurando que este EFP se afastasse de metodologias de ensino e aprendizagem mais centradas no professor. Nas palavras de Elsa:

Eu percebendo o quadro didático e pedagógico em que ele se movia, porque existe o conhecimento prático nos Mestrados, que é uma grande chatice às vezes, porque nós temos muito conhecimento prático. (...) Com o Daniel, eu procuro saber até que ponto ele se sente seguro na prática que tem. É uma chatice quando se sentem já muito seguros, sem terem essa formação. E, no caso do Daniel, sentia-se que ele já estava numa zona de conforto em termos das suas aulas. O facto de ele lecionar num colégio particular também promove muito um tipo de aula: a aula mais tradicional (...) E, portanto, houve aqui uma estratégia de tirar o Daniel da sua zona de conforto, que não é bem simpático. Ele sempre teve a percepção de que era isso que tinha que ser feito. Hum. E esse arriscar. Talvez tenha sido a estratégia mais importante no caso do Daniel. (Entrevista de Elsa, UR11)

Esta estratégia de “tirar Daniel da sua zona de conforto” foi definida em conjunto com a supervisora institucional da área da Educação, de acordo com “a recetividade e as expectativas que o Daniel tinha” (Entrevista de Elsa, UR12). Todo o processo que Elsa descreveu sobre a forma como planeava e discutia a sua prática com Daniel foi, segundo a mesma, uma forma de o começar a estimular a utilizar metodologias mais ativas de ensino e aprendizagem.

Após cada uma das intervenções de Daniel existiram sempre períodos de reflexão – um momento após cada aula – onde Elsa lhe dava feedback e ele refletia sobre os seus desempenhos. Esta participante afirma que no início, isto é, no âmbito das intervenções da IPP III, Daniel entregava-lhe sempre uma reflexão escrita mais profunda. Mais tarde, nas intervenções relativas à IPP IV, a reflexão de Daniel era apenas oral e no final de cada aula. Elsa considera que Daniel era “uma pessoa muito reflexiva” (Entrevista de Elsa, UR19), o que facilitava muito o processo de supervisão. Nas suas palavras: “ele conseguia perfeitamente, ao longo da aula, percebia-se quando ele via que ali qualquer coisa não estava como ele queria. No final ele identificava facilmente isso. Sim, acho que nessa parte é uma mais-valia” (Entrevista de Elsa, UR19). Sobre as reações de Daniel às críticas que lhe foram feitas sobre os seus desempenhos, Elsa afirma que ele “sempre foi muito recetivo” (Entrevista de Elsa, UR23), considerando que ele valorizava o feedback que recebia sobre as suas aulas e o que dava sobre as aulas da supervisora cooperante.

Elsa diz que terá certamente condicionado e influenciado os desempenhos de Daniel. Contudo, não sabe qual o impacto que isso terá na prática deste mestrando. Nas palavras de Elsa:

Condicionar, condicionei com certeza. Porque, se na primeira aula eu digo para ele estar na zona de conforto e a zona de conforto é uma aula centrada nele, e a minha estratégia é que ele experimente e implemente estratégias centradas no trabalho do aluno, depois tem de haver ali algum trabalho, algum partir pedra, que foi fundamental. Portanto, sim, houve aí uma influência. (Entrevista de Elsa, UR28)

Relativamente à relação que estabeleceu com Daniel, Elsa refere que “foi uma relação aberta” (Entrevista de Elsa, UR25) e de uma enorme frontalidade porque este EFP se assumiu logo como professor. Desta forma, Elsa caracteriza-a como uma relação “de professor para professor, [de] um professor mais experiente e um professor” menos experiente (Entrevista de Elsa, UR25).

1.3.3. Ultrapassando frustrações: Percepções de Olívia.

O funcionamento do processo de supervisão, tal como foi relatado por Olívia, já foi descrito anteriormente (no ponto 1.2.3. deste capítulo), uma vez que ele decorreu de forma semelhante com os três participantes do MEFQ. No que se refere a materiais, no caso de Daniel, para além de todos os documentos que foram disponibilizados aos colegas, foram-lhe também cedidos materiais onde os conteúdos programáticos eram trabalhados a partir de histórias. Apesar de considerar que Daniel esteve sempre “muito hesitante na resolução de problemas”, Olívia refere que, à semelhança dos seus colegas, este EFP conseguiu “construir tarefas desafiantes para os alunos” (Entrevista de Olívia, UR18).

Embora Daniel tenha tido algumas dificuldades na implementação das tarefas e se tenha sentido, por vezes, frustrado consigo próprio, Olívia afirma que ele reagiu sempre bem ao feedback que lhe era dado e procurou melhorar os seus desempenhos nas intervenções seguintes. Nas suas palavras: “Uma pessoa claro que percebe que ele está triste com uma determinada situação, mas ele automaticamente consegue perceber e consegue arranjar estratégias para melhorar na intervenção seguinte, etc.” (Entrevista de Olívia, UR42). Olívia considera ainda que as relações que estabeleceu com este participante foram sempre boas.

1.4. Lutando contra o entusiasmo: A supervisão da prática de Rodrigo.

De acordo com o foco de análise que foi referido na introdução deste capítulo e desta secção, caracterizam-se de seguida as percepções de Rodrigo, Carlos (supervisor cooperante) e Olívia (docente de IPP III e IV e supervisora institucional da área da Educação).

1.4.1. Uma perspetiva de colaboração: Percepções de Rodrigo.

No que se refere a reuniões com os seus supervisores, Rodrigo afirma que não havia uma periodicidade fixa e que as mesmas eram combinadas conforme a sua necessidade e disponibilidade: “Não funcionava de modo muito sistemático, nem com a professora Olívia, nem com o professor Carlos, porque também a minha disponibilidade ia variando. Para mim era mais fácil combinar caso a caso e de acordo com as necessidades também” (Entrevista de Rodrigo, UR14). Este participante afirma ainda que, a maior parte das reuniões que teve com Carlos eram “em movimento”, porque nem

se chegavam a sentar, acabando mesmo por conversar no corredor, no intervalo entre duas aulas. Sobre as estratégias de formação utilizadas pelos seus supervisores para a preparação das intervenções práticas, Rodrigo enfatiza a importância da presença e dos contributos dos supervisores institucionais das áreas da Física e da Química nas aulas de IPP III e IV onde foi discutida a sua planificação e os seus materiais de ensino.

No que à cedência de materiais diz respeito, Rodrigo refere que a sua supervisora institucional da área da Educação funcionou como uma facilitadora das suas pesquisas. Este EFP afirma que Olívia lhe indicou alguns artigos e que, a partir desses materiais, efetuou pesquisas mais aprofundadas. Nas suas palavras:

A professora Olívia sempre me ia sugerindo. (...) Ela dava-me um artigo e eu descobria mais dez [sorri]. (...) Mas estava sempre disponível. Às vezes, nalguma área que [eu] tinha dificuldade, dizia: olha, este artigo tem coisas interessantes. Portanto, poupava-me o tempo de andar à procura. Muitas vezes, uma pessoa quando procura artigos científicos encontra material com qualidade e com especificidades muito diversas e se tem esta orientação do supervisor é muito mais fácil e poupa muito mais tempo. (Entrevista de Rodrigo, UR11)

À semelhança dos seus colegas Adriana e Daniel, Rodrigo também associa as orientações de Olívia à teoria e as orientações de Carlos à prática, referindo que Carlos lhe disponibilizou os vários materiais necessários à realização de atividades práticas e o auxiliou a compreender “o estilo educativo da escola”, incluindo o tipo de “os materiais que costumavam utilizar” (Entrevista de Rodrigo, UR12). Rodrigo afirma ainda que o seu supervisor cooperante o orientou no sentido de escolher as melhores abordagens para: (a) ensinar determinados conteúdos, tendo em consideração as conceções alternativas dos alunos; e (b) “lidar com determinadas situações ou de explicar, abordar determinados assuntos” (Entrevista de Rodrigo, UR09). Por sua vez, este participante refere que Olívia lhe “dava (...) a perspetiva mais macro, no sentido de o que é que a investigação na área da Educação diz sobre” os conteúdos a ensinar. Para além disso, esta supervisora também o orientou na escolha da terminologia científica própria da área de docência e das metodologias qualitativas de investigação que utilizou para investigar a sua própria prática. Este EFP valoriza também o feedback que lhe foi dado por todos os sujeitos que assistiram às suas aulas, especialmente aos comentários das supervisoras institucionais da área da Educação e da área da Química. Rodrigo destaca ainda a importância, para a sua aprendizagem, dos vídeos que fez sobre as suas intervenções e das Notas de Campo da investigadora. Sobre esta última o EFP diz:

a presença de uma investigadora também foi útil para mim (...) São sempre perspetivas diferentes e que nos ajudam a refletir sobre o nosso trabalho. (...) Ao ver os vídeos [das

aulas] apercebi-me de muitas coisas que não me dava conta que fazia na aula, não é? E coisas que me comentaram ou coisas que estavam nas suas notas de campo também (...) são coisas que (...) me ajudaram e acho que foi um momento útil e rico de aprendizagem, não é, da minha parte. (Entrevista de Rodrigo, UR21)

Acerca da influência do processo supervisivo nos seus desempenhos, Rodrigo refere que sempre reagiu bem às críticas, agradecendo sempre todos os comentários, por considera o feedback é sempre vantajoso: “Para mim é um benefício ter a possibilidade de ter alguém que me possa dizer em que coisa é que posso melhorar” (Entrevista de Rodrigo, UR81). Este EFP admite que adotou e adaptou algumas das estratégias do seu supervisor cooperante, mas tem alguma dificuldade em especificá-las. Fazendo um esforço de memória, Rodrigo acaba por se referir à relação com os alunos e à forma de gestão da aula, destacando às questões se relacionam com a identidade institucional, tais como, por exemplo, as regras de entrada e saída da sala de aula, entre outras. Apesar de considerar que têm estilos de ensino diferentes, Rodrigo afirma que Carlos o influenciou, não se tendo nunca sentido condicionado, nem restringido. Nas suas palavras:

Sem dúvida temos estilos diferentes e há coisas que explicitamente sei que não faço da mesma maneira que o professor Carlos. Mas, hum, há outras que sim, que acho que aprendi a fazer com ele. Pelo menos tenho a sensação. Não lhe sei especificar. Mas sem dúvida que o tempo que estive a acompanhar com ele aquela turma me ajudou a funcionar alguma coisa de maneira diferente. (Entrevista de Rodrigo, UR86)

Por todos estes motivos, Rodrigo considera que os seus supervisores terão contribuído bastante para a sua formação profissional:

Todas as discussões que tivemos (...) As perspetivas que [me] deram também sobre as aprendizagens, sobre as dificuldades dos alunos, sobre o modo de gerir a aula. (...) é difícil especificar, porque foi todo um ano de trabalho. Foram muitas coisas que me ajudaram a ter uma perspetiva diferente e a olhar para o modo de lecionar de maneira diferente. (Entrevista de Rodrigo, UR93)

Assim, este EFP caracteriza muito positivamente as relações que estabeleceu com os seus supervisores, considerando que foram benéficas e centradas numa perspetiva de colaboração.

1.4.2. Uma relação de *entreaajuda*: Perceções de Carlos.

Referindo-se ao processo de supervisão de Rodrigo, Carlos refere que procurou familiarizar este EFP com a planificação anual da escola e com as características da turma onde este realizaria as suas intervenções. Depois de ter ficado decidido qual o tema da unidade didática que Rodrigo iria lecionar, iniciaram a preparação das atividades a realizar. Carlos menciona que não cedeu materiais a Rodrigo porque ele não os solicitou,

mas também porque não o queria condicionar ou influenciar, dado que este EFP tinha já algumas ideias em mente para as suas intervenções. Nas suas palavras: “resolvi não influenciar, até porque duvidava que (...) a minha influência fosse melhor do que aquilo que ele tinha aprendido em IPP (...) E penso que ele ficou a ganhar com isso” (Entrevista de Carlos, UR08).

Sobre as reuniões, este supervisor refere que não havia uma periodicidade definida e que eram sempre curtas e de cariz informal. Estas reuniões decorriam, normalmente, “entre uma a duas semanas antes da atividade ou da tarefa” (Entrevista de Carlos, UR09) que Rodrigo iria implementar. Nestas reuniões, Rodrigo apresentava a sua proposta didática e Carlos dava-lhe algumas sugestões, procurando um equilíbrio entre aquilo que este EFP “precisava de fazer com aquilo que os alunos também eram capazes” (Entrevista de Carlos, UR10) de fazer. Carlos refere ainda que depois de cada uma das intervenções de Rodrigo reunia sempre com ele e tecia alguns comentários sobre os seus desempenhos, focando-se, normalmente, em questões relacionadas com a gestão do tempo. Estas reuniões, que decorreram antes e após cada intervenção, caracterizam, segundo Carlos, a forma como foi realizada a supervisão de Rodrigo, que primou em ser mais focada para a prática. Este supervisor afirma que foi ele próprio que definiu esta estratégia supervisiva tendo em consideração os objetivos da unidade didática lecionada por Rodrigo. Carlos refere ainda que nunca foi necessário estimular Rodrigo para a utilização de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, dado que este EFP já “estava convencido de que isso seria benéfico” (Entrevista de Carlos, UR16), isto é, que a sua utilização seria uma mais-valia para os alunos.

De acordo com Carlos, Rodrigo era bastante autocrítico e consciente acerca dos seus desempenhos. Este EFP reagiu bem às críticas e comentários que lhe foram feitos acerca dos seus desempenhos, procurando modificá-los e incorporar, nas aulas seguintes, as sugestões que lhe eram feitas. Carlos caracteriza a relação que estabeleceu com Rodrigo, considerando que foi de grande proximidade e entreajuda, afirmando que também aprendeu com este EFP. O supervisor admite que, apesar dos seus esforços para não o fazer, talvez tenha condicionado e influenciado Rodrigo. Todavia, Carlos afirma que “gostaria de [o] ter influenciado mais no que se refere à gestão do tempo”, uma vez que Rodrigo se entusiasmava muito e tinha “dificuldade em parar a discussão” (Entrevista de Carlos, UR43).

1.4.3. Uma enorme recetividade às críticas: Perceções de Olívia.

Tal como foi referido anteriormente (no ponto 1.2.3. deste capítulo), o funcionamento do processo de supervisão decorreu de forma semelhante para os três participantes dos MEFQ. No caso específico de Rodrigo, e no que se refere a materiais, foram-lhe cedidos “vários projetos relacionados com a temática que ele escolheu” (Entrevista de Olívia, UR13), isto é, relacionados com a argumentação científica, assim como todos os outros documentos que foram disponibilizados aos seus colegas. Olívia demonstra, assim, uma preocupação em adequar a documentação cedida às necessidades do EFP. Não tendo sido necessário estimulá-lo para a utilização de metodologias ativas de estratégias de ensino e aprendizagem, na opinião de Olívia, “Rodrigo construiu tarefas para a argumentação científica [que eram] extremamente desafiantes para os alunos” (Entrevista de Olívia, UR18). Olívia refere que este participante foi sempre muito recetivo às críticas e considera que estabeleceu uma boa relação com ele.

2. O Processo Supervisivo na Irlanda

À semelhança do que se fez para os programas de formação estudados em Portugal, explicitam-se, de seguida, as perceções dos vários atores educativos entrevistados (EFP e supervisores institucionais) sobre o funcionamento do processo supervisivo, nomeadamente: (a) a periodicidade e o foco das reuniões de supervisão; (b) as estratégias de supervisão utilizadas para preparar os EFP; (c) o feedback dos supervisores; e (d) a influência dos supervisores na formação dos EFP. Tal como foi feito nos capítulos anteriores optou-se por distinguir claramente entre os participantes do BSE e do PME, devido às diferenças estruturais destes programas. Contudo, dentro de cada programa separam-se os processos supervisivos por EFP.

2.1. Bachelor of Science (Hons) in Science Education.

Neste ponto serão consideradas as perceções sobre a prática dos EFP do BSE. Como já foi mencionado na Parte II, os EFP entrevistados estavam a frequentar o último ano do BSE e, conseqüentemente, as entrevistas foram realizadas no decurso e no final do seu último módulo de prática. Importa ainda referir que neste último período de prática os EFP são observados quatro vezes pelos seus supervisores institucionais; duas dessas observações são realizadas pelo supervisor da área da Educação e as outras duas são efetuadas pelo supervisor da área disciplinar.

2.1.1. Insuficiência de feedback: A supervisão de Andrea.

De acordo com o foco de análise que foi referido na introdução deste capítulo e desta secção, caracterizam-se de seguida as percepções de Andrea e Omar.

2.1.1.1. Uma prática teatral: Percepções de Andrea.

Na sua primeira entrevista, Andrea refere que tem sete supervisores cooperantes, porque as aulas que leciona se distribuem por várias turmas que pertencem a supervisores diferentes, tendo um cooperante principal a quem recorre quando tem algum problema. Esta EFP é inteiramente responsável pela planificação das suas aulas e pela construção dos materiais de ensino, não existindo ninguém que os reveja e lhe dê sugestões de alteração. Subjacente ao discurso de Andrea está a indicação da falta de apoio por parte dos professores cooperantes. Contudo, Andrea admite que os supervisores cooperantes provavelmente verificariam as suas planificações se ela lhes pedisse, mas afirma que não o faz porque eles lecionam de uma forma muito diferente da forma como pretende lecionar. Esta EFP considera também que os supervisores institucionais também a ajudariam se ela pedisse. Nas suas palavras:

See, I think if was to ask, my supervisors, like, from college, I think they would. But in the school, like, a lot of those teachers teach in a very different way to how I'd want to teach. So, like, I don't know whether it would be helpful or not. (Entrevista 1, Andrea, UR21)

Apesar de toda esta liberdade, Andrea refere que os EFP têm de colocar todas as planificações no final da semana (até às 10 horas de sábado), no portefólio que mantém online, e ao qual o seus supervisores institucionais têm acesso. Estes documentos devem incluir a sua autoavaliação: “Every week, like, by Saturday at 10 o'clock, we need to have all of our lessons plans for the week, like, the week that's passed, submitted and our evaluations on the bottom of each lesson plan” (Entrevista 1, Andrea, UR69). Não conseguido reconhecer qual foi o momento de mudança, na segunda entrevista, Andrea reconhece que os supervisores cooperantes passaram a ajudá-la muito:

I think it was different with everyone, but with my main cooperating teacher, my Physics cooperating teacher, he has helped me loads, since I wasn't very good at doing the experiments and stuff. Like, he'd do them with me beforehand. Yeah. I don't know what happened. (Entrevista 2, Andrea, UR05)

Andrea explica também o funcionamento das suas reuniões com os supervisores institucionais. Estas reuniões decorrem de momentos formais de avaliação em que aqueles supervisores se deslocam à escola cooperante para observarem uma das aulas da

EFP. Na primeira entrevista, Andrea refere que naquele último período de prática ainda não tinha sido observada, mas com base na experiência dos períodos de prática anteriores afirma que normalmente apenas reúne com o supervisor institucional depois da observação: “they talk to you after. (...) Well, it depends on the time they arrive, but, like, usually you don’t get to talk to them much before you teach” (Entrevista 1, Andrea, UR26). Estas observações, designadas por visitas (*school visits*) não são combinada, isto é, o EFP não sabe quando vai ser observado, o que remete para um conceito de inspeção. Andrea afirma, em ambas as entrevistas, que neste período de prática nunca foi observada pelos seus supervisores cooperantes, mas explica que isso não foi o que aconteceu nos restantes períodos de prática, ficando subjacente que a decisão de observar ou não observar depende da escola e do supervisor cooperante. Na sua segunda entrevista, Andrea já se refere a reuniões informais com os supervisores cooperantes, afirmando que estas se centram: (a) na combinação dos temas que irá lecionar em cada uma das turmas, porque partilha turmas com os supervisores cooperantes (isto é, não leciona todas as aulas de uma determinada turma); e (b) na discussão de metodologias e estratégias utilizadas pelos supervisores cooperantes nas suas aulas. Nas suas palavras:

I can see them in the staff room (...), because they need to tell me what topic to teach next, because I'm sharing classes. (...) And then they tell me what way they'd go about teaching it and stuff and, like, what order to do it in. That sort of thing. (Entrevista 2, Andrea, UR32)

Como não é observada pelos supervisores cooperantes, Andrea também não recebe feedback acerca dos seus desempenhos. Já o feedback que recebe dos supervisores institucionais centra-se numa discussão das áreas em que foi bem-sucedida (*areas of achievement*) e as áreas que precisa de melhorar (*areas for development*). Nas palavras de Andrea:

It's kind of (...) a discussion (...). They ask you what you felt like you could have done better and that sort of thing. And then they write down what you said. And then they'll tell you what they thought. And, so, you've a chance to even, like, if something went wrong you've a chance to back up your ideas. (Entrevista 1, Andrea, UR83)

Apesar disso, esta EFP adora estes momentos porque lhe permitem tomar consciência do que ainda necessita de melhorar: “I love it. (...) I'd just like somebody to tell me what I've done wrong and how I can be better. (...) I really, like, appreciate it” (Entrevista 1, Andrea, UR84). Contudo, Andrea não concorda com este formato de avaliação:

I don't really like it, because, like, we are examined all those four times and a grade is made up of those four classes. But I didn't really know what they wanted the first time they came in to see me. Like, I don't know what they expected from me. So, I think it

should be that, like, the first time they come out, we're not graded and they'd just tell us what they want, or what we did wrong, what we did right. And the next time we should be graded. (Entrevista 2, Andrea, UR31)

Esta EFP refere que, no final da primeira observação que foi realizada pelos supervisores institucionais, pediu conselhos sobre como poderia modificar os seus desempenhos, mas considera que o feedback que recebeu não foi muito útil, caracterizando-se por ser uma listagem de áreas bem-sucedidas e áreas que necessitam de ser melhoradas:

I felt like I was just, with one of them especially, it was like: This is everything you did wrong; this is everything you did good. I'll see you soon. And, like, it didn't tell me anything that I needed to get that [laughing], like, the specific thing I needed to do to make those bad things good things, like, I wasn't told. So. (Entrevista 2, Andrea, UR58)

Andrea afirma que reagiu bem às críticas dos seus supervisores institucionais, especialmente às de Omar, porque este supervisor optou por discutir os pontos positivos primeiro.

De acordo com Andrea, os principais estímulos para a utilização de metodologias ativas de ensino e aprendizagem são feitos pelos supervisores institucionais: “They tell us to use inquiry-based learning as much as we can” (Entrevista 1, Andrea, UR60). Contudo, apesar de recomendarem que os EFP procurem usar metodologias diferentes, os supervisores institucionais não são prescritivos dizendo que têm de utilizar a metodologia X ou Y. Esta EFP refere que procurou adotar e adaptar algumas estratégias dos supervisores cooperantes ou de outros professores da escola cooperante cujas aulas tenha observado. Nas palavras de Andrea:

The best way to see if something works is to see like somebody else doing it, or to do it yourself, I'd say. (Entrevista 1, Andrea, UR48).

It would just be, like, how they organize the classroom and where they put the equipment and how they organize the students if they're doing group work, or, you know, things like that. But I didn't really take on any of their methods or what they do [laughs]. (Entrevista 2, Andrea, UR20)

Sobre as relações com os supervisores, na sua primeira entrevista Andrea afirma que se relaciona bem com todos os supervisores cooperantes, mas refere que apenas encontra alguns deles de vez em quando:

Yeah, you know, it's good. I get on well with all of them. I feel like most of them, if I had a problem, I could go to them. But, then, some of them I don't see very often, because I only have one class a week with them and they kind of just leave me to do whatever I want. But mostly, like, if I had a problem, I could go to them. (Entrevista 1, Andrea, UR89)

Esta EFP não se pronuncia relativamente às relações que estabeleceu com os supervisores institucionais, ficando subjacente a ideia de que não construiu qualquer tipo de relação com estes supervisores. No que se refere à influência dos supervisores nos seus desempenhos, Andrea considera que a influência dos supervisores institucionais não tem grande expressão, porque apenas observam quatro das suas aulas: “They couldn't really tell me anything else about what else I could do to change. So, I don't know if they really helped” (Entrevista 2, Andrea, UR38). Para além disso, esta participante admite que quando os supervisores a vão observar não age da mesma forma como quando eles não estão:

Hum. Well, like, when the tutors are there, I actually do feel like I have to go perform. Like, I feel like I'm on the stage [laughing]. Hum. So, I suppose they have. Like, they make me be more, like, energetic, you know, like, give it my all. Yeah. But when they're there, it's like that, like I'm on top of everything, like I need to keep going. But when they're not there, it's quite more relaxed and different. (Entrevista 2, Andrea, UR46)

Contudo, refere que procura aperfeiçoar aqueles que foram os pontos a melhorar identificados pelos supervisores institucionais, considerando assim que eles a influenciam de certa forma. Relativamente aos supervisores cooperantes, Andrea afirma que estes procuram integrá-la na vida escolar, mas não sabe se aprendeu muito com eles:

I don't know if they've taught me much about teaching, but [laughs] they've taught me the best order to do things in and the best way to, I suppose, like, the best way to discipline and that sort of thing, but not many strategies. (Entrevista 2, Andrea, UR37)

Apesar disso, como o contacto com estes supervisores é diário, Andrea considera que estes a influenciam mais do que os supervisores institucionais: “probably the cooperating teachers [influence me more than the tutors], just because even though it's smaller things it's, like, day to day” (Entrevista 2, Andrea, UR52). Por estes motivos, esta EFP pensa que apenas os supervisores cooperantes terão contribuído para o seu desenvolvimento profissional. Nas suas palavras:

The cooperating teachers have, like, well, they've shown me, like, experiments and stuff. So, I'm okay to do them on my own now. [laughs] Whereas, I definitely wouldn't have been before. And, like, I've taken a lot of how they manage students' behaviour and stuff like that on board (...). And the tutors, then, I don't think they've really given me any more skills. I don't think they have. That's really bad. (Entrevista 2, Andrea, UR54)

2.1.1.2. Uma relação de confiança: Percepções de Omar.

Relativamente ao funcionamento da supervisão dos EFP, Omar descreve os procedimentos que segue quando vai às escolas cooperantes observar os EFP. O seu discurso confirma o que foi dito por Andrea, acrescentando que, após a reunião que tem

com o EFP que foi observado, conversa também com os supervisores cooperantes ou com o vice-Diretor para tentar compreender se aquele EFP tem agido com profissionalismo.

Nas palavras de Omar:

typically, I just let the student [teacher] know that I'm there, that if they want to prepare their class, hum, just, you know, ignore me. I'm happy to look after myself. Hum. So, I sit in the class, hum, I observe, I make my notes. Hum. Then, afterwards, I talk to the students. I always let them talk first, let them describe the class, hum, let them think about how had they planned it, how did it pan out. (...) And, then, it often finishes with me looking to speak to either the Vice Principal or at least one cooperating teacher, hum, typically of the class that I've just seen. And, hum, I get some additional feedback from that. So, for example, about their professional conduct. (Entrevista de Omar, UR14)

Este supervisor refere também que não acompanha os mesmos EFP todos os anos, uma vez que apenas pode supervisionar um determinado EFP uma única vez. Este participante refere que esta é uma regra da DCU. Omar afirma que gostaria de poder ir observar os EFP mais vezes, o que permitiria que eles recebessem mais feedback. Sobre o feedback que dá aos EFP, Omar refere que procura centrar-se nas áreas bem-sucedidas e nas áreas a melhorar como ponto de partida para falar de toda a aula:

I think the areas of achievement and development (...) is certainly where I start, because often it is a good starting point for other things. And, yeah, often we talk about a lot of things that are not directly related to the class that we've just seen. (Entrevista de Omar, UR15)

Na opinião de Omar, todos os módulos do BSE contribuem, de certa forma, para estimular os EFP para o uso de metodologias ativas de ensino e aprendizagem. Para preparar mais especificamente os EFP para a prática, o BSE contempla, no primeiro ano, algumas sessões de microensino:

From the School of Education Studies, they, in their first year, they have a number of short micro-teaching sessions, hum, where they teach for six minutes each in pairs about a topic. And, yeah, it really is about getting them used to, A, standing up in front of people and talking about science, because typically that's what it is. Hum. And, then, there are two more sessions of micro-teaching like that, where they are introduced to ludic questioning and learning to wait for a response. Hum. Some of them actually get a little bit further than just asking very closed questions. And, then, their fourth session that they do in that particular module is where they teach a class. A class from the secondary school next door comes in and they teach them a particular topic. Hum. And, of course, then, there are some... Hum. There are two education modules, hum, where they learn about some general teacher education. (Entrevista de Omar, UR10)

Omar refere que Andrea, à semelhança da maior parte dos EFP que supervisiona, reagiu bem às críticas que lhe foram feitas. Este participante considera que desenvolveu uma relação de confiança com Andrea e tem esperança de que ela o tenha visto como um facilitador do seu desenvolvimento profissional:

I would say it's a relationship of trust, first of all. Hum. I think she should know that I think she is a very good teacher in the making. Hum. I would hope and think that she sees me as somebody who is trying to help her grow and fulfil her potential. (Entrevista de Omar, UR36)

Omar espera ter tido alguma influência nos desempenhos de Andrea, especialmente no que se refere aos estímulos para a utilização da metodologia de *inquiry* nas sus múltiplas formas.

2.1.2. Desenvolvimento de estratégias próprias: A supervisão de Edgar.

Neste ponto apresentam-se as percepções de Edgar e Alex, de acordo com o foco de análise que foi referido na introdução deste capítulo e desta secção.

2.1.2.1. Supervisores como amigos críticos: Percepções de Edgar.

Relativamente ao funcionamento do processo de supervisão, Edgar afirma que neste período de prática será observado quatro vezes, duas pelo supervisor institucional da área da Educação e duas pelos supervisores institucionais das áreas disciplinares, nunca sabendo a priori quando serão realizadas essas observações. À semelhança do que já havia sido mencionado por Andrea, Edgar afirma que nem os supervisores cooperantes, nem os supervisores institucionais verificam as planificações dos EFP. Tal como Andrea, Edgar nunca recorreu a estes supervisores durante a sua prática: “I’ve never emailed my inspectors for advice or further information. (...) They were solely external” (Entrevista 2, Edgar, UR30). Relativamente aos supervisores cooperantes, Edgar refere que estes lhe deram algumas ideias, mas não o ajudaram a planificar, nem a preparar as suas aulas. Contudo, este participante refere que os cooperantes o questionam acerca do que vai fazer nas suas aulas. Nas palavras de Edgar:

they definitely check in from time to time. So, not physical plans, but there will ask what is your scheme, where are you going from. So, in essence, they do check-in and they are very aware of what I’m doing and what the scheme of plan should be. (Entrevista 1, Edgar, UR07)

As únicas reuniões que este participante tem com os seus supervisores institucionais são as que decorrem na sequência das observações destes supervisores, sendo sempre de natureza formal. No que respeita aos supervisores cooperantes, Edgar afirma que tem várias reuniões informais com estes supervisores mas, na maior parte dos casos, estas são pontuais. Este EFP refere que o cooperante com quem mais reúne e trabalha é o de Ciências. Apesar de os supervisores cooperantes não observarem

diretamente as suas aulas, Edgar diz, na primeira entrevista, que eles ou vão entrando e saindo durante as suas aulas para garantirem que está tudo a correr bem, ou ficam numa sala adjacente onde não veem mas ouvem. Nas suas palavras:

they'll come in and out of the room from time to time, just to check up. (...) It depends on the school. (...) One of my cooperating teachers sits at the back of the lab and he can hear. So, he is observing. He just can't physically be visible and present in the room. But... My Science teacher definitely does. My Maths teacher did initially. And that's it. (Entrevista 1, Edgar, UR05)

To maybe 60% to 70% of the time, I'm on my own. Otherwise, there's coming in and out. They're still very present, though, for some of the teachers, yeah. (Entrevista de Omar, UR06)

Na segunda entrevista, as suas perceções mantêm-se, tendo sido apresentada uma descrição semelhante à da primeira entrevista.

Em ambas as entrevistas, Edgar atribuiu bastante importância ao feedback que recebe dos seus supervisores. Este participante refere que as suas reações ao feedback que lhe é dado têm melhorado ao longo do tempo:

And that is a pride thing, especially when you're young. Like, I didn't know everything. (...) I can teach. I taught well. (...) And that's a professional thing that I've improved on. (...) My ability to take feedback definitely improved when I done a teacher programme that the University ran in parallel with the consultancy company called Accenture. (Entrevista 1, Edgar, UR59)

Neste excerto da primeira entrevista de Edgar está subjacente a ideia de que este EFP considera que já sabe ensinar, o que vai ao encontro do que se disse no capítulo anterior sobre este participante ser, no início deste período de prática, um sujeito cheio de certezas. Com uma perspetiva diferente, na segunda entrevista, Edgar diz que procura considerar todas as críticas que lhe são feitas: “I take them all on board and think of them as constructive feedback, (...) if there is something, it's obviously important enough to them that I should take this on board and should try and implement soon” (Entrevista 2, Edgar, UR34).

Sobre os estímulos para a utilização de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, na primeira entrevista, Edgar afirma que todos os professores do BSE o estimularam direta ou indiretamente a usar esse tipo de abordagens. Nas suas palavras:

Hum. Definitely, I have been indirectly exposed to student-centred approaches. Definitely has been enforced between our academic heads of the different departments. And the models we've been taking from the teachers that would come in and give us our modules, like high school teachers that would come in, that'd be subcontracted in, they were like: this is how you do it. So, you're being influenced indirectly and they tell you it's a great

way of doing it. So, it definitely was a combination of personal interactions with, let's say, student-centred learning. (Entrevista 1, Edgar, UR43)

Este participante refere ainda que um dos seus supervisores cooperantes, o de Ciências, também procura estimulá-lo a usar aquele tipo de metodologias. Na segunda entrevista, este participante desloca o foco do estímulo dos supervisores para os alunos, dizendo que o envolvimento dos alunos é o seu maior incentivo. Assim, afirma:

The students' reactions after you get a positive experience, after getting to apply themselves to a scenario. Picking up on their emotional reactions or not, so, non-reactions. And what also promotes me to do it, is listening to the conversations, actually talking about the concepts at hand and engaging with the problem, solving, even though it really doesn't matter what the actual steps they need to do with this, once they engage with the problems. (Entrevista 2, Edgar, UR11)

Edgar refere, na primeira entrevista, que procura adotar e adaptar algumas das estratégias dos seus supervisores cooperantes, considerando que são especialmente importantes para os seus alunos: “I find that when I introduce elements of them, they're [the students] familiar with them [sic] strategies and it's a good tiding process” (Entrevista 1, Edgar, UR39). Na segunda entrevista, este participante refere-se mais à sua postura em sala de aula, dizendo que passou a adotar pequenos pormenores que observou nas práticas de outros professores mais experientes, mas considera que são pormenores que fazem a diferença: “I have picked up on so many small little things, but more advice than anything else, that I've obviously implemented (...) from being able to observe more experienced teachers” (Entrevista 2, Edgar, UR12). Assim, este EFP afirma que desenvolveu uma abordagem própria que resulta da combinação das suas experiências e das discussões que teve com os seus supervisores cooperantes, especialmente no que respeita a estratégias de gestão de sala de aula. Nas suas palavras:

I have developed my own blended approach. Hum. More so on my own experience as opposed to watching teachers. For classroom management, I find, I picked up more from conversations outside my classroom, but from my cooperating teachers, from collaborating with them, on their advice on how to manage it, because as soon as they're in the room, the dynamic has changed once again and it's not the same scenario. (Entrevista 2, Edgar, UR14)

Desta forma, na segunda entrevista, Edgar refere que os supervisores cooperantes, em particular o seu cooperante de Ciências, foram os indivíduos que mais influenciaram os seus desempenhos. Para além das referidas estratégias de gestão de sala de aula, estes supervisores contribuíram para a mudança da forma como este participante avalia os alunos e escreve no quadro, ajudando-o a desenvolver a sua autoconfiança em sala de aula.

Na opinião de Edgar, as relações que mantem com os supervisores cooperantes são mais informais, sentindo que lhes pode pedir ajuda quando precisa ou que pode discutir com eles quais serão as melhores forma de ensinar um determinado conteúdo programático. Por sua vez, este participante considera que as relações que mantem com os seus supervisores institucionais são mais formais: “With the inspector, it’s more in formal, professional, (...) because if you’re going to meet someone maybe two times ever, it’s pretty hard to not be formal, otherwise it’s unprofessional in essence” (Entrevista 1, Edgar, UR62). De notar que o cariz inspetivo da ação dos supervisores institucionais fica bem patente neste discurso de Edgar, uma vez que este EFP se refere a estes supervisores usando o termo “inspetores” (*inspectors*). Na segunda entrevista, sem fazer distinção entre supervisores cooperantes e institucionais, Edgar caracteriza-os como amigos críticos.

Considerando o processo supervisivo na sua globalidade, Edgar afirma que, durante este último período de prática, desenvolveu um conjunto de competências que irá utilizar no futuro. Para o desenvolvimento destas competências muito contribuíram os seus supervisores, em especial os cooperantes. Nas palavras de Edgar: “I have been given, from this three-month period, a refined skill set which I could hopefully use and utilize in any teaching environment. (...) They have refined the skill set, which I can use in the teaching environment” (Entrevista 2, Edgar, UR43).

2.1.2.2. *Uma relação aberta e transparente: Perceções de Alex.*

Confirmando o que já havia sido referido por Andrea, Edgar e Omar, Alex afirma que não há uma grande interação entre os supervisores institucionais e os EFP, resumindo-se praticamente à reunião que têm depois da observação. Esta reunião centra-se nas áreas bem-sucedidas e nas áreas a melhorar, discutindo-se também outras questões que emergem dessa análise, como por exemplo a postura em sala de aula, as relações com os supervisores cooperantes, perspetivas de futuro, entre outras:

Just, you know, disciplinary issues, their presence in the classroom, how well their interactions are going with the cooperating teacher, how well they feel they’re supported, you know, how much they’re enjoying it, what they see their future career plans as, have they changed, have they shifted, what are their perceptions of what, you know, life in the trenches is, so to speak, compared to what they hope it would be. (Entrevista de Alex, UR13)

Para além desta interação pós-aula, este supervisor refere que procura também falar com os EFP antes da aula, momento em que discutem o plano da aula. Nas palavras de Alex:

the extent of interaction leading up to the visit is limited, I would say. Hum. They're really not supposed to know when I arrive. Hum. And then, afterwards, I will complete a sheet when I'm there, give them a copy that they sign and then we will sit down. So, basically, when I arrive, I will sit down with them for about half an hour before the class. (Entrevista de Alex, UR11)

Alex afirma que não sabe se influenciou ou não os desempenhos de Edgar. Nas suas palavras, sublinha:

I don't know. Being honest, I don't know. Hum. I think 90% of the technical feedback that I would give them is refinement, rather than fundamental flaws. Hum. So, I would really be quite unsure about the value of, you know, a Chemist visiting a student teacher, to be honest. (Entrevista de Alex, UR20)

Sobre a relação que estabeleceu com este EFP, Alex considera que foi bastante aberta e transparente: “So, I would tend to be very open and transparent. Hum. I would give him my advice honestly” (Entrevista de Alex, UR28).

2.1.3. Feedback como forma de desenvolvimento profissional: A supervisão de Paula.

De acordo com o foco de análise que foi referido na introdução deste capítulo e desta secção, caracterizam-se de seguida as perceções de Paula e Alice.

2.1.3.1. Supervisores como colegas: Perceções de Paula.

O discurso de Paula confirma o que Andrea e Edgar disseram acerca do funcionamento da supervisão, reforçando que as observações dos supervisores institucionais não são combinadas, isto é, o EFP não sabe quando irá ser observado. Tal como os seus colegas, Paula afirma que ninguém verifica as suas planificações, sendo completamente autónoma nas decisões que toma acerca dos conteúdos a abordar e das estratégias a utilizar. Nas suas palavras:

the Science and Maths Department have a yearly plan. So, then they just let me pick the topics I'd like to teach. Hum. And then I'm kind of on my own then, like, you know, once I kind of cover the syllabus and, you know, the specifications. Like, yeah, like, nobody really knows, like, what I... I could be teaching something totally irrelevant, but they just kind of trust me here. (Entrevista 1, Paula, UR35)

Esta participante diz que, no seu segundo ano (primeiro período de prática na escola), os supervisores cooperantes costumavam-lhe pedir para ver as suas planificações e observavam frequentemente as suas aulas. Paula refere que neste período de prática e no anterior, apenas recorreu aos supervisores cooperantes quando tinha alguma dúvida. Para além de referir, à semelhança do que já havia sido dito por Andrea, que as planificações de cada semana têm que ser disponibilizadas no seu portefólio digital até sábado, Paula

diz que, como as observações dos supervisores institucionais são surpresa, tem de ter sempre consigo uma planificação em papel de cada aula para o caso de eles aparecerem para observar.

Apesar de reconhecer que os supervisores institucionais sempre a deixaram à-vontade para os contactar caso necessitasse de alguma ajuda ou esclarecimento, Paula afirma que prefere recorrer aos supervisores cooperantes, uma vez que são eles que têm um conhecimento mais aprofundado do contexto onde se insere a sua prática. No discurso desta participante denota-se ainda a existência de uma relação hierárquica entre EFP e supervisores institucionais. Nas palavras de Paula:

they're very helpful, like, when they come out and visit you the first time. (...) They're like: Oh, if you need anything or if you want advice, you know, just email me. And we have their numbers. But, like, I don't, I didn't... I kind of feel when you're on placements, obviously, your tutors are there to help you, but I think your cooperating teachers are much, they're kind of another help to you, because they know the students and they have gone through, like, what I'm going through. So, like if I ever had a problem, I'd go to my cooperating teachers before I think of going to the tutors. Because I think, sometimes maybe you think, you know, like, they are going to decide the grades you have at the end. So, I think you're almost maybe scared. But, like, one of my tutors, I know her very well and she has been a lecturer to me in all my time in DCU, but still it's kind of like: Oh, she's up there and I'm kind of here. (Entrevista 2, Paula, UR26)

A narrativa de Paula, nesta segunda entrevista, tem uma natureza diferente da primeira, notando-se que esta EFP desenvolveu um maior à-vontade com todos os seus supervisores cooperantes porque ganhou mais autoconfiança, tendo passado a recorrer aos mesmos mais frequentemente na segunda metade deste período de prática. Nas suas palavras:

I have a lot of questions for them and, you know, sometimes if you have a bad class, and not even a bad class, maybe just a class where everything just seems a little crazy, hum, if you just feel like some students understand the content and other students don't, I might just say: God, it was a bit difficult today. And they'll [the cooperating teachers] give a little bit of advice. (Entrevista 2, Paula, UR27)

Paula refere que a periodicidade das reuniões que tem com os supervisores cooperantes é variável consoante o número de aulas que leciona nas turmas de cada professor cooperante. Para além disso, quando os encontra, nem sempre falam sobre as aulas. Nas palavras de Paula:

it depends on the teacher. Like, some teachers I only take their class once a week, so I literally see them once a week. Other teachers, I would have class from them every day. So, (...) I would see them in staffroom every day, but we mightn't talk about the classes. (Entrevista 1, Paula, UR26)

Por sua vez, as reuniões que tem com os supervisores institucionais decorrem apenas dos momentos de observação. Pode haver alguma interação antes da aula, onde Paula explica como se irá desenrolar a aula, mas normalmente a reunião propriamente dita ocorre depois da aula lecionada: “So, I just brought her down to the classroom and just explained that what I would be doing. (...) And then, after the lesson, she sat and talked with me for almost an hour” (Entrevista 1, Paula, UR30). Ao contrário do que acontecia com Andrea, alguns dos supervisores cooperantes de Paula observam ou observaram as suas aulas:

one of the teachers, he seats down at the back of the class just because he kind of, like, the lab is his room and that's where he does all his work. So, he just moves all his stuff to the bottom and he just kind of sits down at the back and does his own work. (Entrevista 1, Paula, UR15)

One of the teachers did at the start, but now she's kind of left me to it. And, then, another teacher does sit in now and again. (Entrevista 1, Paula, UR20)

À semelhança do que já havia sido dito pelos seus colegas, Paula refere que o feedback dos supervisores institucionais passou pela discussão dos vários momentos da aula e pela listagem das áreas bem-sucedidas e das áreas a melhorar:

We went through all different points in the class. And then we went through areas of achievement and areas of development, and those areas of development that were kind of what she wants me to work on, hum, and just, you know, improve on, hum, for my next visit from her. (Entrevista 1, Paula, UR31)

Esta participante valoriza o feedback que lhe é dado pelos supervisores (quer institucionais, quer cooperantes), considerando que as críticas são sempre positivas e contribuem para a ajudar a melhorar os seus desempenhos. Assim, Paula afirma que procura integrar todas as sugestões que lhe são dadas numa perspetiva de desenvolvimento profissional. Nas suas palavras:

Hum. I think I take it all on board, hum, you know, I never take it as negative. I just think of it as something to improve upon and get better. (...) I'm definitely not the perfect teacher (...) I think teaching is a huge learning curve. Hum. I think I'll be the perfect teacher and after I teach for 5 years, like, but even at that I won't to be. (...) And then you set goals for yourself and how you're going to improve. (Entrevista 2, Paula, UR30)

Na sua primeira entrevista, Paula refere que adora as metodologias ativas de ensino e aprendizagem e afirma que os seus supervisores institucionais a estimulam a utilizar este tipo de abordagens. Na segunda entrevista, volta a enfatizar a elevada importância que foi dada à utilização deste tipo de metodologias nos vários módulos do BSE e acrescenta que a maioria dos seus supervisores cooperantes, ao longo dos vários

períodos de prática, também procuraram estimulá-la para a utilização deste tipo de abordagens. Nas palavras de Paula:

the majority of my cooperating teachers over the four years, like, you know, they have all tried to use active learning and encourage me to have an active learning approach. But it definitely came, here, from College. Like, hum, kind of the four main lectures in our course they're very into active learning and inquiry-based learning. And, like, during some of my inspections, some of the classes, I haven't really been doing anything at all, it's been the students, hum, presenting, hum, they're, you know, doing presentations. So, really, I don't feel like I teach, but, like, instead I've instructed (...) I don't think they'd [the tutors] be impressed if they came in and I was standing at the top of the board, and the kids were writing notes [laughs] and we were just like zombies. Like, you know, they want learning to be interesting for them and to promote Science and Maths. (Entrevista 2, Paula, UR11)

Para além da utilização deste tipo de metodologias, Paula diz que adota e adapta algumas das estratégias de ensino dos seus supervisores cooperantes, nomeadamente a utilização de fichas de trabalho, pois considera que os alunos já estão habituados a essa forma de ensinar:

I do try to use some of the strategies that I've seen the cooperating teachers use and then try to use my own strategies as well. Because, see, I think some of the kids, they're used to a style of teaching and then, you know, at this point in the year, you know, they are almost finished with the school year. So, (...) I don't want to upset the flow of the learning. (Entrevista 1, Paula, UR46)

Sobre as relações que estabeleceu com os seus supervisores cooperantes, na primeira entrevista, Paula afirma que mantém boas relações com dois dos seus cinco supervisores: “Two of them, I get on very well with. I feel like they're very supportive” (Entrevista 1, Paula, UR71). Com os restantes refere que não mantém qualquer tipo de relação, considerando-os mais distantes, apesar de saber que se pode dirigir a eles para relatar qualquer tipo de problema que tenha nas suas turmas. Da primeira para a segunda entrevista houve uma grande mudança neste âmbito. Assim, na segunda entrevista, Paula afirma que as suas relações com os vários supervisores cooperantes foram melhorando ao longo do tempo, passando agora a percecioná-los como colegas de profissão. Nas suas palavras:

now I feel very comfortable talking to all my cooperating teachers and I know that I can ask them for advice and, hum, you know, like, even ask them about other things. (...) So, yeah, overall I think it's a good relationship. It's probably more of a co-worker relationship now, instead of me being afraid of them. (Entrevista 2, Paula, UR35)

Na primeira entrevista, esta EFP opta por não caracterizar as suas relações com os supervisores institucionais. Na segunda entrevista, Paula refere que não estabeleceu

qualquer tipo de relação com estes supervisores, atribuindo uma natureza formal às interações que teve com os mesmos.

Paula reconhece que quer os supervisores cooperantes, quer os supervisores institucionais, influenciaram a sua formação profissional, atribuindo, ao contrário dos seus colegas do BSE, uma influência maior aos supervisores institucionais. Na sua opinião foram estes supervisores que mais a aconselharam e lhe deram mais sugestões para modificar a sua prática. Nas palavras de Paula:

Probably the tutors, because some of my cooperating teachers, you know, they sat down at the back of the class for a few classes and some of them didn't at all. Hum. (...) So, it's definitely been the tutors (...). They just give you little ideas. (Entrevista 2, Paula, UR40)

Apesar da influência dos supervisores institucionais para a sua formação, esta EFP considera que foram os supervisores cooperantes que mais contribuíram para o seu desenvolvimento profissional, dado que foram estes que acompanharam mais de perto a prática diária:

I think the cooperating teachers, like, they have contributed [to my professional development], like, on a day-to-day basis. (...) I think they help you realise that, you know, no two days in teaching are going to be the same. They help you just through the little things, where I think the tutors are the bigger picture. (Entrevista 2, Paula, UR42)

2.1.3.2. Uma relação tutorial: Perceções de Alice.

À semelhança do que havia sido explicado por Omar, Alice refere que o facto de os EFP do BSE mudarem anualmente de escola cooperante e de supervisores é uma regra institucional que existe para garantir a equidade e a imparcialidade. Esta participante afirma que existem vantagens e desvantagens em manter o mesmo supervisor ao longo dos vários períodos de prática. Estas vantagens e desvantagens estão relacionadas com as relações que se estabelecem entre EFP e supervisores, que se forem boas podem ser benéficas para os EFP, mas também podem resultar em avaliações facciosas. Nas palavras de Alice:

There's advantages that I see if following one student and see how they progress of second-year, third-year, fourth-year on placement. Hum. But I guess, we want to make it as objective as possible (...) if we built up a relationship with one student over the time (...), depending on what that personal relation was like between this placement supervisor and the student, it might be to the advantage of disadvantage of that student and/or others. (Entrevista de Alice, UR16)

Esta supervisora institucional da área da Física, confirma o que foi dito por alguns dos outros participantes, afirmando que, neste último período de prática, observa duas das aulas de cada um dos EFP que supervisiona. Refere também que após cada observação

reúne com eles. Nestas reuniões, Alice procura, em primeiro lugar, perceber quais foram as percepções da EFP, isto é, como é que ela considera que correu a aula, quais foram as suas principais dificuldades. Depois, discute com ela, ponto por ponto, as áreas que foram bem-sucedidas e identifica as áreas que necessitam de ser melhoradas, dando-lhe exemplos de estratégias que pode utilizar para melhorar os seus desempenhos. Nas palavras de Alice:

Asking them how they thought it went. [chuckles] That's kind of always my starter question. (...) How they're getting on, in general, how they feel about things. And, then, specifically gone into talking to them about what I saw as their areas of achievement and what I saw as their areas for development. And (...) talk to them about examples of how you might do that. So, it's very much focused. (Entrevista de Alice, UR20)

Tal como Omar, Alice gostaria de poder ir mais vezes à escola:

Oh, I'd happily visit them every week. Hum. I think it's lovely. I guess as a trade-off, hum, maybe it'd be useful to have a phone conversation in maybe two other times or something, hum, just to touch base. (...) I think it'd be useful if we could talk three or four times, I suppose if we had enough capacity to do that. (Entrevista de Alice, UR31)

Sobre os modo de preparação dos EFP para a prática, Alice afirma que todos os módulos do BSE dão os seus contributos, seja de forma mais direta, nos módulos educacionais e, especialmente, naqueles que estão focados na prática, seja também nos restantes módulos da área de docência. Nas palavras desta participante:

We have, you know, school preparation and placement modules. That's kind of the education modules that, hum, coordinate with School of Education, specifically to support them in the preparation for placement. What I'm saying [is] that even in the other modules, we still are, even though that sounds direct out of outcome of that module, hum, we still are gearing them up and supporting them in their approaches. (Entrevista de Alice, UR05)

De igual modo, são todos estes módulos que contribuem para estimular os EFP para a utilização de metodologias ativas de ensino e aprendizagem. Esta percepção confirma o que foi dito por mais do que um dos EFP entrevistados.

Relativamente às reações de Paula aos comentários que lhe foram feitos, Alice afirma que esta EFP considerou que as críticas foram justas, tendo concordado com todas elas. Nas palavras da supervisora:

I think that she found them very fair. (...) She didn't disagree. And I think... I would hope she would say (...) that she felt that they were accurate and kind of representative of what had happened. Hum. And that she would say that: Yeah, they helped me develop. (Entrevista de Alice, UR27)

Alice acha que influenciou Paula, pois ajudou-a a identificar as áreas do seu desempenho que ainda necessitam de ser melhoradas. Esta supervisora refere-se à relação que

estabeleceu com Paula, caracterizando-se como sua mentora: “I'm not her friend, hum, I'm not her teacher, I'm more like a coach or her tutor, hum, that will help advise and guide her, hum, as she kind of develops as a teacher over this time” (Entrevista de Alice, UR39).

2.2. Professional Master of Education.

Nesta secção serão consideradas as percepções EFP do PME sobre a sua prática. Como já havia sido mencionado na Parte II, os EFP entrevistados estavam a frequentar o primeiro ano do PME. Consequentemente, as entrevistas foram realizadas no decurso e no final do seu primeiro módulo de prática (módulo anual). Importa ainda referir que neste último período de prática os EFP são observados três vezes pelos seus supervisores institucionais; duas dessas observações são realizadas pelo supervisor da área da Educação e a outra pelo supervisor da área das Ciências. Importa ainda voltar a mencionar que, no caso do PME, não foi possível realizar entrevistas aos supervisores institucionais dos EFP devido a restrições impostas pelos coordenadores da prática já no decurso da recolha de dados. Por esse motivo, não é possível compreender as percepções dos supervisores sobre a identidade profissional dos EFP.

2.2.1. Cooperantes como consultores e orientadores: A supervisão de Maria.

À semelhança do que já havia sido mencionado pelos seus colegas dos BSE, Maria afirma que os supervisores institucionais não têm qualquer impacto na sua planificação. O modo de funcionamento das observações realizadas pelos supervisores institucionais é semelhante em ambos os programas de formação. As datas das observações são sempre desconhecidas para os EFP, pelo que os supervisores aparecem de surpresa. Por isso, também no PME, os supervisores institucionais reúnem brevemente com os EFP antes da aula que vão observar para que estes lhes expliquem a sequência da aula, voltando a reunir com os mesmos no final da observação. De acordo com as percepções desta participante, nessa reunião pós-observação, os EFP exprimem o seu grau de concordância ou discordância relativamente às críticas dos supervisores ou fazem uma reflexão sobre o modo como decorreu a aula. Nas palavras de Maria: “You're asked whether or not you agree or disagree, or you're asked for your own reflection on how the class had went” (Entrevista 1, Maria, UR49). Na segunda entrevista, Maria refere que nunca teve reuniões formais com os supervisores cooperantes, mas conversa informalmente com eles muitas vezes. Estas conversas têm um carácter consultivo e orientador: “it's more the advisory

role, that I can approach them with any sort of question and they will share their experience or they will help, they will give guidance” (Entrevista 2, Maria, UR39). Maria refere ainda que os seus supervisores cooperantes nunca observaram nenhuma das suas aulas. Contudo, houve um outro professor da escola cooperante que observou uma das suas aulas. Relativamente ao feedback que recebeu dos supervisores institucionais, Maria afirma que as suas reações foram variadas, tendo concordado com algumas das críticas, mas não com todas. Nas suas palavras:

Again, varied. Certain things, like the environment, there is very little I can physically do about blinds and things like that. Hum. Again, I try and take it on board when I feel it's valid. Hum. Okay, surely sometimes I find that the areas of development are sometimes, hum, they're almost opposing, hum, I suppose, the positive feedback. So, hum, the reflection can simultaneously hold two opposing viewpoints. So, it can be quite hard to kind of reconcile the two or be sure what they're actually seeking. (Entrevista 2, Maria, UR41)

Para Maria, o módulo de FDE lecionado por David foi central para a estimular a utilizar metodologias ativas de ensino e aprendizagem nas suas aulas, uma vez que foi neste módulo que tomou contacto com um conjunto de estratégias que pode utilizar para promover a aprendizagem dos alunos. Nas palavras desta EFP:

David has definitely been, I suppose, probably key in a lot of the kind of ideas (...). Like, handing out articles, getting students to be critical or work and things like that. And I've tried, like, the jigsaw method and stuff like that, which was stuff that we've discussed in the Science methodology. (Entrevista 1, Maria, UR32)

Maria atribui também um papel importante às observações das aulas da sua supervisora cooperante da área das Ciências. Esta EFP afirma que procurou utilizar nas suas aulas algumas das estratégias usadas por esta supervisora, nomeadamente a forma de interação com os alunos e a sequenciação das aulas:

I suppose the main learning that I took from the observations was very much the pace of the lessons and, also, how to structure the sequence of the lessons. That was quite helpful. And, hum, the busier you keep the students, the less chance there is for any sort of behavioural issues in the class. (Entrevista 2, Maria, UR15)

De acordo com o discurso de Maria, as relações que manteve com os seus supervisores são boas. Esta participante refere que a relação que mantém com os supervisores institucionais é mínima, cordial, mas bastante construtiva. Na sua primeira entrevista, Maria considera que os supervisores institucionais foram sempre muito solidários:

What I will say about the inspectors, or the supervisors, is that they have been very, very supportive (...) You don't feel like it's a punishment. (...) When they are there and when

you talk to them before and after, it does fees like supportive process. (Entrevista 1, Maria, UR50)

Importa realçar o facto de esta participante se referir aos supervisores institucionais usando o termo “inspetor” (*inspectors*), o que uma vez mais expressa a componente inspetiva deste tipo de supervisão. Sobre os supervisores cooperantes, Maria diz que ambos são muito simpáticos e a ajudam sempre que necessita. Na segunda entrevista, Maria reforça esta ideia, dizendo que as relações que estabeleceu com eles foram sempre muito cordiais, colegiais e úteis. Na opinião desta participante, os supervisores cooperantes contribuíram muito para a sua formação profissional porque facilitaram a sua aprendizagem. Já os supervisores institucionais não tiveram grande impacto na sua formação porque apenas teve contacto com eles nos dias em que estes a foram observar. Por estes motivos, Maria considera que apenas os supervisores cooperantes influenciaram verdadeiramente os seus desempenhos.

2.2.2. Primando pelo desenvolvimento de autoconfiança: A supervisão de Xavier.

Xavier também descreveu o processo de observação dos supervisores institucionais. O seu discurso é semelhante ao de Maria, concluindo-se que o modo de funcionamento das observações realizadas pelos supervisores institucionais é semelhante ao que já tinha sido descrito para o BSE. Tal como acontece no caso de Maria, a supervisora cooperante de Xavier não observa as suas aulas. Todavia, este participante sabe que ela permanece na Sala de Professores e que pode recorrer a ela se precisar. Apesar de não observar as suas aulas, a supervisora cooperante de Xavier, ao contrário dos supervisores cooperantes de Maria, costuma olhar para as planificações das aulas, apenas para garantir que são exequíveis, fazendo, por vezes, algumas sugestões de alteração. Para além disso, Xavier refere que costuma pedir feedback aos alunos.

Relativamente à utilização de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, Xavier considera que foi estimulado quer pelos professores dos vários módulos do BSE, quer pelos seus supervisores. Xavier admite ainda que utilizou e adaptou algumas das estratégias ds sua supervisora cooperante, especialmente no que se refere à gestão dos comportamentos dos alunos.

Yes. If... Depending on how well it worked. So, I normally really look for behavioural strategies, hum, because I think I'll learn the teaching strategies as I go on, but when I'm in their classroom by myself, I feel like I need to know the behavioural strategies to really manage the classroom. So, I look at them more specifically than the actual teaching

strategies. Hum. But if something's really interesting I will of course take note. But it's more so the classroom management that I look at. (Entrevista 1, Xavier, UR32)

Na primeira entrevista, este participante afirma que o feedback que recebe dos supervisores institucionais é extremamente útil, especialmente quando as suas perceções coincidem com as dos referidos supervisores. Apesar de não desvalorizar este feedback na segunda entrevista, Xavier considera que os comentários e sugestões da sua supervisora cooperante são mais úteis. Nas suas palavras:

I find the recommendation from the cooperating teacher, they kind of are more helpful because she knows the students (...) but I try and mix them up because if I don't do what my tutors recommend me to do, I won't get a good grade. [laughs] And you need to, you also need to think about things like that. (Entrevista 2, Xavier, UR41)

Este participante afirma que normalmente reage bem às críticas, desde que estas sejam construtivas. Nas palavras deste EFP:

I do find that actually, extremely helpful. Hum. Especially when I've identified areas of development that has already been written down on the sheet. And then, obviously, I've identified that and this other person has also identified that. So, that is an area that needs to be developed. So, I find that very helpful. (Entrevista 1, Xavier, UR13)

Uma vez mais, denota-se o cariz inspetivo das observações no discurso de Xavier. Apesar disso, este participante refere que o feedback que recebeu foi justo e construtivo:

My three inspections have been very fair and very constructive. (...) There's not one point, especially with the area of development that I disagree with. I have agreed with everything, because I've highlighted most of them in my own reflections. And they've [the HEI tutors] also said that I have to stay on them. (Entrevista 1, UR53)

Assim, este participante considera que todos os supervisores o influenciaram. Xavier diz que a influência dos supervisores institucionais se relacionou mais com as metodologias de ensino e aprendizagem. No que diz respeito à supervisora cooperante, este participante refere que a sua influência se centrou mais nas estratégias de gestão de sala de aula. Xavier afirma ainda que, para além dos seus supervisores, David, professor de um dos módulos de FDE também o influenciou bastante, de forma mais indireta, através das estratégias de ensino e aprendizagem que lhe deu a conhecer.

Embora acabe por não caracterizar as relações que estabeleceu com os seus supervisores institucionais, na primeira entrevista, Xavier afirma, ao contrário de todos os restantes participantes, que recorre a eles sempre que considera necessário. Na segunda entrevista, o discurso deste participante modifica-se e, à semelhança dos restantes participantes, refere que não recorre aos supervisores institucionais porque não necessita, uma vez que os supervisores cooperantes lhe dão todo o apoio de que necessita. Ainda

nesta entrevista, este participante afirma que os supervisores institucionais foram sempre justos e honestos. No que diz respeito à sua supervisora cooperante, este participante refere, na primeira entrevista, que estabeleceu uma boa relação com ela. Na segunda entrevista, Xavier diz que as relações que estabeleceu com os seus supervisores (institucionais e cooperantes) foram boas e benéficas: “I think the relationship has been quite good and I think it's been very beneficial for me” (Entrevista 2, Xavier, UR42). Por todos os motivos referidos anteriormente, Xavier considera que os supervisores contribuíram para a sua formação profissional, uma vez que contribuíram para o desenvolvimento da sua confiança enquanto professor.

3. Considerações Supervisivas: Relações e Influências

Em Portugal, apesar das inúmeras semelhanças entre o MEBG e o MEFQ, o processo supervisivo não decorreu exatamente do mesmo modo nos dois programas. Algumas diferenças estiveram relacionadas com o processo de formação utilizado, nomeadamente com a utilização do estudo de aula no caso do MEFQ. Todavia, este modelo não poderia ser utilizado no MEBG devido ao reduzido número de EFP matriculados no MEBG. A utilização do estudo de aula no MEFQ, isto é, de um processo de formação que inclui vários atores educativos (neste caso, supervisores cooperantes, institucionais e EFP), contribui para formação de redes de trabalho na FIP, o que está de acordo com a perspetiva de Caena e Margiotta (2010) e Lawn e Grek (2012). Importa ainda sublinhar que os dados recolhidos na realidade portuguesa confirmam as perceções de Monteiro (2014), demonstrando que os seminários de acompanhamento da PES são espaços que permitem a criação de práticas colaborativas e reflexivas que fomentam o desenvolvimento profissional dos EFP.

No MEBG, a maior parte da supervisão foi realizada pela cooperante, que também tinha lecionado algumas das unidades curriculares de FDE e PP. Talvez por já haver esta relação entre a supervisora cooperante e a IES e por se tratar apenas de uma aluna, não parece ter havido, de acordo com os discursos das participantes, um acompanhamento muito próximo por parte da supervisora institucional, tendo sido pouco o feedback dado por esta supervisora. Talvez isto também tenha sucedido porque Sofia tinha uma motivação intrínseca para o uso de metodologias ativas, não tendo sido necessário qualquer estímulo externo. Assim, houve uma influência determinante da supervisora cooperante na formação da identidade profissional de Sofia, tendo-se estabelecido uma

grande ligação entre a cooperante e a EFP. A relação estabelecida entre ambas foi inclusivamente descrita como uma relação de amizade.

No caso do MEFQ houve uma preocupação em estabelecer relações de colaboração entre supervisores institucionais e EFP. A maior parte das decisões eram tomadas a três, isto é, mediante a concordância da supervisora institucional, do(a) supervisor(a) cooperante e do(a) EFP. Os supervisores institucionais são caracterizados como facilitadores de perspetivas mais teóricas e os supervisores cooperantes como facilitadores de perspetivas mais práticas.

Adriana considera que foi muito apoiada por ambas as supervisoras. Esta participante reconhece que precisou de ser estimulada a utilizar metodologias ativas de ensino e aprendizagem, admitindo ter tido dificuldade em sair da sua “zona de conforto”, isto é, em afastar-se da utilização de estratégias de ensino mais centradas no professor. Apesar de consciente acerca dos seus desempenhos e de ter bons conhecimentos teóricos, Adriana demonstrou possuir poucos conhecimentos práticos. De acordo com os discursos das participantes, Adriana estabeleceu boas relações com ambas as supervisoras, tendo desenvolvido uma relação de amizade com a sua supervisora cooperante. Assim, foi esta supervisora que mais influenciou o desenvolvimento da identidade profissional desta EFP.

À semelhança de Adriana, Daniel sentiu-se bastante apoiado pelas supervisoras, considerando que foi indiretamente estimulado para o uso de metodologias ativas de ensino e aprendizagem. Este EFP considera que o seu maior estímulo para o uso destas metodologias foi a verificação prática de que as mesmas resultavam. Daniel refere que procurou usar estratégias da supervisora cooperante para benefício dos alunos. No seu discurso fica subjacente a ideia de que noutra situação utilizaria outras estratégias, pelo que a sua utilização não terá sido devida à transformação da sua identidade profissional prévia. Daniel considera que estabeleceu boas relações com ambas as supervisoras e que ambas o influenciaram. Dá, contudo, destaque à influência da supervisora cooperante que terá funcionado como um modelo e com a qual terá estabelecido uma relação de igualdade profissional, isto é, uma relação entre pares. Tal como no caso de Adriana, houve necessidade de tirar Daniel da sua “zona de conforto”. Na opinião das supervisoras, a reflexividade de Daniel facilitou muito o processo supervisiivo. Estas caracterizam este participante como um EFP muito consciente dos seus desempenhos.

Rodrigo valoriza bastante os contributos dos supervisores, referindo-se também aos dos supervisores das áreas de docência, para a discussão das suas planificações e

materiais. Este EFP considera que, à sua maneira, todos os supervisores contribuíram para a sua formação profissional. Rodrigo destaca ainda a importância do supervisor cooperante para o conhecimento mais aprofundado da realidade escolar. Este EFP consegue distinguir entre aqueles que são os traços da sua identidade e os que correspondem a imposições da identidade institucional. Não tendo havido qualquer necessidade de estimular Rodrigo a utilizar metodologias ativas de ensino e aprendizagem, dado que este as considera como uma mais-valia para os alunos, importa sublinhar que este participante foi sempre muito consciente e autocrítico relativamente aos seus desempenhos.

Na Irlanda, ao contrário do que as estruturas curriculares dos dois programas poderiam sugerir, a supervisão do BSE e do PME processa-se de forma muito semelhante. Por exemplo, quer as aulas de Andrea (BSE), quer as de Maria (PME) não são observadas pelos seus supervisores cooperantes, ao contrário do que acontece com os restantes participantes. Verifica-se assim que, apesar de toda a regulamentação por parte do TTC, as escolas cooperantes e os professores cooperantes têm um elevado poder de decisão, o que torna o processo supervisivo diferente de caso para caso. Em Portugal, escolas e supervisores cooperantes também são soberanos na maior parte dos aspetos relacionados com as intervenções dos EFP, mas há uma preocupação por parte da IES em procurar que todos tenham experiências semelhantes. Para além disso, os EFP normalmente não são deixados sem supervisão na sala de aula.

Andrea é a única EFP que desvaloriza o feedback que recebe dos seus supervisores, talvez por isso opte por não pedir ajuda. Esta é também a única que refere que representa quando está a ser observada. Pelo contrário, Edgar valoriza o feedback que recebe, procurando experimentar tudo o que lhe é sugerido. Os cooperantes deste participante vão procurando perceber quais os seus planos de aula e como estão a decorrer as suas aulas, observando-as de vez em quando. À semelhança de Daniel (EFP do MEFQ), Edgar considera que as reações dos alunos o estimulam para a utilização de metodologias ativas de ensino e aprendizagem. Este participante reconhece a influência dos seus supervisores para a sua formação e desenvolvimento profissional, referindo-se aos mesmos como amigos críticos. De acordo com o discurso deste EFP foram os supervisores cooperantes que mais contribuíram para o desenvolvimento da sua identidade profissional, dado que se refere à adoção, na sua prática, de estratégias de outros professores mais experientes.

Alguns dos supervisores cooperantes de Paula observam as suas aulas. Esta participante valoriza todo o feedback que recebe quer dos supervisores institucionais, quer dos supervisores cooperantes. À semelhança de Rodrigo (EFP do MEFQ), esta EFP utiliza algumas estratégias dos supervisores cooperantes para benefício dos alunos, o que sugere que não as utilizaria se fosse responsável pelas turmas. As relações que estabelece com os supervisores cooperantes vão melhorando ao longo do decorrer do período de prática, acabando por caracterizá-las como boas no final do ano letivo. De acordo com as suas perceções, ambos os supervisores influenciaram a sua formação profissional, considerando que, neste aspeto, os supervisores foram os que mais a influenciaram. Contudo, Paula afirma que o seu desenvolvimento profissional foi promovido pelos supervisores cooperantes.

Apesar de admitir que estabeleceu boas relações com todos os seus supervisores, Maria afirma que os supervisores institucionais não tiveram qualquer impacto na sua formação e no seu desenvolvimento profissional. Assim, de acordo com o discurso desta participante, apenas os supervisores cooperantes terão contribuído para a sua formação profissional. Finalmente, Xavier valoriza o feedback dos supervisores institucionais, considerando que a influência destes para a sua formação profissional está relacionada com a utilização de metodologias ativas de ensino aprendizagem. Porém, o que este EFP mais valoriza são os comentários da supervisora cooperante, cuja influência está ligada às estratégias de gestão de sala de aula. Assim, à semelhança dos discursos dos seus colegas do BSE e dos EFP portugueses, Xavier associa os contributos dos supervisores institucionais a aprendizagens de natureza mais teórica e os contributos dos supervisores cooperantes a aprendizagens de cariz mais prático.

Os discursos dos participantes mostram que os EFP (portugueses e irlandeses) procuram privilegiar a utilização de estratégias ativas de ensino e aprendizagem nas suas aulas de ciências. Muitos destes EFP utilizam estratégias de *inquiry*, tal como a literatura recomenda (e.g., L. Leite et al., 2017; Galvão et al., 2017). Para a maioria dos participantes, o facto de a FDE privilegiar este tipo de abordagens funciona como um estímulo para a utilização das mesmas nas aulas. A utilização de estratégias de resolução de problemas permite, de acordo com L. Leite et al. (2011), um ensino diferenciado, sendo por isso importante o estudo deste tipo de estratégias nas unidades curriculares e nos módulos de FDE. Desta forma, os programas de FIP dos dois países contribuem para a preparação de professores de ciências que estão preparados para lidar com os diferentes interesses e necessidades dos seus alunos.

A descrição que foi sendo feita, ao longo de todo o capítulo, dos modos de funcionamento dos vários processos supervisivos permite compreender que a realidade supervisiva em Portugal e na Irlanda é muito diferente. Em Portugal, todo o processo supervisivo se aproxima mais de uma perspectiva de colaboração, com o estabelecimento de relações não hierárquicas entre os vários atores educativos. Esta perspectiva aproxima-se do conceito de supervisão enunciado por Alarcão e Canha (2013; Cf. Capítulo I da Parte I). No caso irlandês, verifica-se que alguns dos EFP conseguem estabelecer este tipo de relações colaborativas com os seus supervisores cooperantes, mas isso nem sempre acontece. Nesta realidade, há uma disparidade muito grande em relação ao número de supervisores cooperantes, quer em comparação com a realidade portuguesa, quer confrontando as realidades dos vários EFP, havendo EFP com apenas um ou dois supervisores cooperantes e EFP com sete ou oito supervisores cooperantes. Esta disparidade é mais acentuada no BSE. Para além disso, na Irlanda, os EFP são, na maior parte dos casos, muito pouco acompanhados, sendo inteiramente responsáveis pela planificação de aulas e construção de materiais, sem receberem feedback sobre as mesmas.

Alguns autores (e.g., Russell & Martin, 2014; Timoštšuk & Ugaste, 2010) referem que os EFP esperam que os seus supervisores os aconselhem e orientem. Esta crença está presente não só na descrição do supervisor ideal (Cf. Capítulo II da Parte III), mas também nos discursos dos EFP cuja supervisão não decorreu da forma como idealizaram (como, por exemplo, no caso de Sofia). Darling-Hammond (2012) e EC (2012) referem-se à importância do apoio e do feedback dos supervisores durante a FIP e Flores (2011) afirma que este nem sempre existe. As experiências relatadas mostram que, em Portugal e na Irlanda, o apoio dos supervisores é variável, dependendo das próprias características pessoais dos mesmos. A falta de apoio e a inexistência de boas relações com alguns dos supervisores cooperantes irlandeses (especialmente no início da prática) suportam a perspectiva de Lindqvist et al. (2017), que referem que quando as relações entre EFP e supervisores não são boas podem causar stress adicional.

De um modo geral, os discursos dos participantes mostram que o apoio dos supervisores em Portugal é muito mais forte do que o que é dado aos EFP irlandeses. O modelo de formação irlandês privilegia a autonomia dos EFP, que apenas são ajudados quando solicitam essa ajuda. Todavia, dos discursos dos EFP irlandeses transparece que a ideia de que não sabem se podem ou devem pedir essa ajuda, tendo receio de serem

prejudicados na avaliação, o que, uma vez mais, revela uma perspetiva inspetiva de supervisão, tal como enunciada por Sá-Chaves (2011).

Vários autores (e.g., J. McCarthy & Quinn, 2010; J. Oliveira-Formosinho, 2009) referem-se à centralidade da supervisão para estimular o processo reflexivo e o consequente desenvolvimento profissional dos EFP. Os resultados mostram que os EFP portugueses reconhecem os contributos dessa supervisão para o seu desenvolvimento profissional. No caso irlandês, os EFP também se referem a essa importância, mas devido ao distanciamento que sentiram em relação aos supervisores institucionais, alguns apenas consideram como relevantes os contributos dos supervisores cooperantes. Estes resultados mostram que os EFP que mais valorizam as suas experiências práticas são aqueles que referem que foram mais acompanhados pelos seus supervisores. Esta conclusão está de acordo com a perspetiva de vários autores referidos na revisão da literatura (e.g., Coward et al., 2015; EC, 2012), que afirmam que as experiências dos EFP são mais significativas quando são suportadas por feedback e reflexão conjunta.

Importa referir que, de um modo geral, os EFP (portugueses e irlandeses) consideram os contributos dos supervisores cooperantes como os mais significativos. Especialmente nos casos de Sofia e Adriana (EFP portuguesas com pouca ou nenhuma experiência profissional docente prévia), nota-se uma procura de aproximação aos comportamentos/desempenhos dos seus supervisores cooperantes, tal como é descrito por Flores e Day (2006). Sublinha-se que, no caso irlandês, também há EFP que referem que adotaram as estratégias do cooperante e alguns referem-se aos mesmo como um modelo a seguir, o que vai ao encontro das ideias de Lunenberg et al. (2007). Estes resultados confirmam as investigações anteriores (e.g., Alsup, 2013; Formosinho, 2009; Mohamed et al., 2017; entre outros, já referidos no Enquadramento Teórico e Normativo), que concluíram que os supervisores cooperantes são normalmente considerados pelos EFP como o fator mais influente no processo de aprender a ensinar e que são os que mais influenciam o seu grau de preparação para a profissão. Estes resultados confirmam ainda as conclusões dos estudos de Tang et al. (2014) e de Timoštšuk e Ugaste (2010), demonstrando que as relações de colaboração que se estabelecem entre EFP e supervisores, especialmente os cooperantes, influenciam a aprendizagem profissional dos EFP, sendo fulcrais para o seu desenvolvimento profissional.

Richards e Farrell (2011) caracterizam o supervisor cooperante como um amigo crítico, funcionando simultaneamente como conselheiro e modelo. Algumas das supervisoras cooperantes portuguesas, nomeadamente Elsa e Vera, assumem-se

claramente nesta perspetiva. Estas supervisoras não só estimularam os EFP a refletir sobre os seus desempenhos, como também os estimularam a refletir e a discutir sobre as observações que fizeram. Estas cooperantes preocuparam-se em estimular uma reflexão partilhada que serviu de modelo para as reflexões dos EFP. Isto está de acordo com o que é defendido por vários autores (e.g., Lindqvist et al., 2017; Rodgers & LaBoskey, 2016), que referem que o supervisor deve funcionar como um modelo, procurando promover meta-aprendizagens sobre o ensino nos EFP. Existem ainda outros autores (e.g., Cochran-Smith, 2003; Lunenberg et al., 2007) que se referem à importância de ensinar da forma que se pretende que os EFP ensinem. Assim, transpondo este conceito para a reflexão, considera-se que também é importante que os supervisores reflitam da forma que pretendem que os EFP também o façam. Isto contribuirá também para a promoção de uma atitude reflexiva, que Galvão e Reis (2002) consideram essencial para o desenvolvimento profissional.

De acordo com os discursos dos participantes, percebe-se que, de um modo geral, a maior parte dos supervisores portugueses e irlandeses procurou promover relações com os EFP baseadas no diálogo, procurando ajudá-los a superar dificuldades. Em alguns casos, houve ainda incentivos para a inovação pedagógica (nomeadamente por parte de alguns dos supervisores portugueses e dos supervisores institucionais irlandeses). Importa destacar a supervisão realizada por Elsa, que procurou conhecer as motivações e os objetivos de Daniel, delineando o processo supervisivo de acordo com os mesmos. Conclui-se, assim, de acordo com os resultados e com o que foi referido por vários autores (e.g., Alsup, 2013; Galvão & Reis, 2002; Liu, 2015), que os supervisores têm um papel decisivo na FIP e na constituição da identidade dos EFP. Neste sentido, alguns autores (e.g., Formosinho, 2009) sugerem que os supervisores cooperantes devem ter um papel formal e relevante na IES. Contudo, os resultados mostram que isso não acontece nas realidades estudadas. No caso português, em particular no MEFQ, há um envolvimento dos cooperantes nas aulas/seminários de IPP, mas não lhes é atribuído um papel formal na avaliação dos EFP.

PARTE IV

CONCLUSÕES E REFLEXÕES SOBRE A INVESTIGAÇÃO

CONCLUSÕES

Now this is not the end. It is not even the beginning of the end. But it is, perhaps, the end of the beginning.

Winston Churchill

In The End of the Beginning (1942)

Ao longo da segunda e terceira partes deste trabalho apresentou-se o estudo de caso múltiplo, desenhado a partir das recomendações da literatura científica sobre a realização de investigações que analisam a identidade profissional dos EFP, e compararam-se as diferentes realidades europeias no que respeita às práticas de formação inicial de professores do ensino secundário. Neste processo, foi também essencial a fundamentação teórica, conceptual e normativa exposta na primeira parte. Com o estudo empírico procurou-se compreender quais as relações que se estabelecem entre os currículos de FIP, na área das ciências físicas e naturais, da UL e da DCU, as diretrizes europeias e a constituição da identidade profissional dos EFP formados por essas instituições. Neste sentido, esta problemática foi desdobrada nas seguintes questões de investigação, como apresentado anteriormente:

- Q1 Como se caracterizam os currículos de FIP das instituições em estudo na área das ciências físicas e naturais?
- Q2 Quais as semelhanças e as diferenças entre os programas de FIP, que habilitam para a docência na área das ciências físicas e naturais, nas instituições em estudo?
- Q3 Como é que os vários atores educativos percecionam a identidade profissional dos EFP da área das ciências físicas e naturais das instituições em estudo?

Q4 Quais as relações que os EFP, da área das ciências físicas e naturais, das instituições em estudo, estabelecem entre o currículo dos programas de FIP e as suas perceções de identidade profissional?

Q5 Qual a influência do processo superviso na constituição da identidade profissional dos EFP da área das ciências físicas e naturais das instituições em estudo?

Ao longo de toda a terceira parte deste trabalho foram mobilizados e analisados os dados necessários para responder a estas questões, privilegiando-se a triangulação dos mesmos. Sendo parte integrante do raciocínio científico e do método utilizado, as comparações estiveram sempre presentes ao longo desta investigação, uma vez que a existência de vários casos impele necessariamente a uma comparação intercaso (Cf. Parte II: plano da investigação – Quadro 6 – e ponto 2.1 do Capítulo I). Neste sentido, esta dimensão está sempre presente nestas conclusões, mesmo na resposta às questões de investigação cujo objetivo era caracterizar o objeto de estudo.

Estas conclusões estão organizadas em vários tópicos. Na primeira, procura-se responder às questões de investigação. De seguida, respetivamente nos tópicos 2 e 3, apresentam-se algumas recomendações e temáticas que não estavam contempladas nas questões e objetivos de investigação, mas que emergem dos discursos dos participantes. Finalmente, nos tópicos 4 e 5, identificam-se as principais limitações do estudo e caminhos de investigação futura. Termina-se com a resposta à problemática inicial e com uma reflexão pessoal sobre os contributos deste trabalho para o desenvolvimento e a identidade profissionais da investigadora (respetivamente nos tópicos 6 e 7).

1. Relações entre Currículos, Diretrizes Europeias e Identidade Profissional

Neste tópico responde-se às várias questões de investigação que alicerçaram o estudo. Para facilitar a leitura, cada subtópico será dedicado a uma questão de investigação, estando a mesma devidamente identificada no início de cada um. As respostas que serão dadas às questões estão estruturadas de acordo com os objetivos que foram definidos no ponto 1 do Capítulo I da segunda parte deste trabalho.

1.1. Caracterização dos currículos de formação inicial de professores.

Como se caracterizam os currículos de FIP das instituições em estudo na área das ciências físicas e naturais?

Para se caracterizarem os currículos do MEBG e do MEFQ, em Portugal, e do BSE e do PME, na Irlanda, analisaram-se as respetivas Fichas das Unidades Curriculares e as Especificações Modulares. Dessa análise resultam as conclusões que se seguem, que estão organizadas de acordo com os três objetivos seguintes:

- (1) Caracterizar a componente curricular académica dos programas de FIP, na área das ciências físicas e naturais, nas instituições em estudo;
- (2) Caracterizar a componente curricular prática dos programas de FIP, na área das ciências físicas e naturais, nas instituições em estudo.
- (3) Analisar as perceções dos EFP e dos supervisores e/ou docentes de IPP sobre a organização dos programas de FIP da área das ciências físicas e naturais das instituições em estudo.

1.1.1. A componente curricular académica.

A análise das Fichas das Unidades Curriculares demonstrou que, no caso português, os Mestrados em Ensino são muito semelhantes entre si em todas as áreas de formação. Sendo comuns a todos os Mestrados em Ensino da Universidade de Lisboa, os conteúdos da FEG do MEBG e do MEFQ são iguais, predominando o estudo de temáticas do domínio da didática (e.g., processos educativos, gestão de sala de aula) e do profissionalismo (e.g., investigação, reflexão). À exceção das questões relacionadas com a organização escolar, que são apenas abordadas no MEBG, e das questões referentes às necessidades individuais, que somente aparecem nas Fichas das Unidades Curriculares do MEFQ, todas as restantes temáticas abordadas na FDE são equivalentes em ambos os programas de formação. Destas destacam-se algumas relacionadas com os seguintes domínios: (a) dimensões educativas (e.g., dimensões do ensino, literacia científica, natureza da ciência); (b) didática (e.g., processos e estratégias educativas); e (c) profissionalismo (e.g., reflexão).

No caso irlandês, a análise efetuada mostrou que o BSE e o PME têm simultaneamente muitos pontos semelhantes e divergentes, não havendo quaisquer módulos cujos conteúdos sejam completamente comuns aos dois programas. Apesar disso, adotando uma perspetiva global, existem muitas temáticas que são semelhantes em ambos os programas. Na sua componente de FEG, o BSE privilegia questões relacionadas com o currículo e as suas dimensões, assim como com o desenvolvimento profissional. Na FDE, este programa volta a centrar-se no estudo de temáticas relacionadas com a organização educativa, nomeadamente sobre o currículo, privilegiando também questões

relacionadas com a didática, mais concretamente a avaliação das aprendizagens, as estratégias educativas e a planificação. As questões relacionadas com as dimensões do ensino, o sistema educativo, as conceções alternativas e a lecionação de aulas são abordadas nos módulos de FDE deste programa de formação, mas não são abordadas no PME. Nesta área de formação, este programa privilegia questões relacionadas com as seguintes dimensões: (a) organização educativa (e.g., currículo); (b) didática (e.g., estratégias educativas, planificação); e (c) profissionalismo (e.g., desenvolvimento profissional, investigação, relação teoria-prática). Comparando-o com o BSE, verifica-se que as questões relacionadas com as TIC, a gestão de sala de aula, a investigação e a relação teoria-prática são unicamente referidas nos módulos de FDE do PME. No que se refere à FEG, o PME aproxima-se mais dos Mestrados em Ensino (do caso português), abordando questões relacionadas com os processos educativos e a investigação. Para além disso, as Especificações Modulares mostram que a relação teoria-prática também é uma dimensão que é privilegiada nesta área de formação. Assim se demonstra que as duas últimas dimensões são centrais a este programa de formação.

A comparação dos quatro programas de FIP revela que a avaliação das aprendizagens, as estratégias educativas e a planificação de atividades são questões nucleares em todas as suas áreas de formação. É na FEG que existe uma maior coincidência nas questões abordadas nos quatro programas, destacando-se algumas temáticas nos vários domínios de análise, nomeadamente: (a) dimensões educativas (e.g., dimensões do ensino); (b) organização educativa (e.g., currículo, organização escolar, políticas educativas); (c) didática (e.g., avaliação das aprendizagens, estratégias educativas, inclusão, necessidades individuais, planificação, TIC); (d) prática profissional (e.g., ambiente educacional, gestão de sala de aula, papéis e funções profissionais); e (e) profissionalismo (e.g., colaboração, deontologia profissional, investigação, reflexão, relação teoria-prática). Na FDE todos os programas de FIP abordam questões relacionadas com a literacia científica, o currículo, a avaliação das aprendizagens, as estratégias educativas, a planificação, os recursos de ensino e aprendizagem, o ambiente educacional e o desenvolvimento profissional. Verifica-se, assim, que a FEG e a FDE se sobrepõem nas temáticas relacionadas com o currículo e com o ambiente educacional.

1.1.2. A componente curricular prática.

O segundo objetivo subjacente à primeira questão de investigação visava a caracterização da componente curricular prática. Com a exceção das questões

relacionadas com as relações entre atores educativos, que apenas aparecem no MEBG, todas as restantes temáticas, que estão identificadas nas Fichas das Unidades Curriculares desta componente curricular, são idênticas em ambos os programas de formação portugueses. A análise realizada mostra que as temáticas relacionadas com o profissionalismo (e.g., investigação, reflexão, desenvolvimento profissional) são predominantes nesta componente curricular de ambos os Mestrados em Ensino. As questões relacionadas com a interligação da teoria com a prática também estão presentes, assumindo maior expressão no segundo ano dos mestrados, pois é nesta altura que os EFP investigam a sua própria prática. Os resultados revelam ainda que, nos Mestrados em Ensino, existe uma estreita articulação entre esta componente curricular e a FDE da componente curricular académica.

Ao contrário do que acontece na realidade portuguesa, nos programas de FIP irlandeses são utilizadas estratégias de microensino para iniciar os EFP na prática. Estas estratégias têm maior expressão no BSE, onde existem, inclusivamente, módulos específicos com esse propósito. No BSE, contrariamente ao que ocorre no PME, não são estudadas quaisquer questões relacionadas com a aprendizagem ao longo da vida e com a investigação. Contudo, existem muitas temáticas que são coincidentes entre os vários módulos de PP de cada um destes programas. Neste sentido, verifica-se que as questões relacionadas com a didática (e.g., avaliação das aprendizagens, processos e estratégias educativas, inclusão, planificação) e com o profissionalismo (e.g., colaboração, reflexão) são nucleares nestes programas de formação. Importa ainda sublinhar que os discursos de alguns dos participantes do PME revelam a existência de uma parca articulação entre teoria e prática.

Nos quatro programas de formação analisados existem temáticas comuns nas suas várias dimensões, nomeadamente: (a) a avaliação das aprendizagens, as estratégias educativas, a planificação, os processos educativos e os recursos de ensino e aprendizagem no domínio da didática; e (b) a investigação, a reflexão, a aprendizagem ao longo da vida e o desenvolvimento profissional no domínio do profissionalismo. As questões relacionadas com a investigação, a reflexão e a relação teoria-prática são predominantes nos programas que atribuem o grau de mestre aos EFP (MEBG, MEFQ e PME). Contudo, esta aposta na investigação e reflexão sobre a prática profissional ocorre de forma diferente em ambos os países. Em Portugal, os EFP desenvolvem um processo de investigação da sua própria prática profissional. Na Irlanda, os EFP participam em projetos de investigação que estudam a prática profissional dos professores, mas não

investigam a sua própria prática. Importa ainda referir que, em todos os programas, existem temáticas que são estudadas quer na componente curricular prática, quer na componente curricular académica. Duas delas situam-se no domínio do profissionalismo, nomeadamente a reflexão e o desenvolvimento profissional, e a outra pertence ao domínio da didática, designadamente os recursos de ensino e aprendizagem.

1.1.3. Perceções sobre a organização da formação inicial de professores.

Nas suas narrativas orais, os participantes dos vários programas de FIP identificaram aqueles que consideraram ser os pontos fortes e fracos dos mesmos. Uma vez que a estrutura e o funcionamento do MEBG e do MEFQ é semelhante e que existem vários atores educativos, de ambos os programas, com perceções idênticas, opta-se por uma síntese conjunta. A maior parte dos participantes portugueses valorizaram a componente curricular prática, considerando que esta é muito importante para formação dos EFP (especialmente a IPP III e a IPP IV), assim como o facto da prática se concretizar de forma gradual. Existem ainda alguns participantes que se referiram à relevância da reflexão e da investigação sobre a prática para o desenvolvimento profissional dos EFP. Uma das supervisoras do MEFQ referiu-se também ao acompanhamento que é dado aos EFP durante todo o processo de planeamento das intervenções. A articulação das unidades curriculares de FDE e PP foi igualmente considerada como um dos pontos fortes dos mestrados por alguns dos participantes do MEBG e do MEFQ. Importa ainda sublinhar que todos os EFP do MEFQ consideraram que a oportunidade que tiveram de experimentar o modelo do estudo de aula foi uma mais-valia para o seu desenvolvimento profissional.

Relativamente às inter-relações dos supervisores, existem perspetivas contrárias em cada um dos programas de formação. Por um lado, a supervisora cooperante do MEBG referiu-se à necessidade de existir uma maior articulação entre eles. Por outro, os cooperantes do MEFQ consideraram que houve um estreito entendimento entre os próprios e supervisora institucional (da área da educação). Os discursos dos EFP de cada um dos mestrados corroboraram as perspetivas apresentadas pelos supervisores de cada um dos programas de FIP. Relativamente a pontos fracos, todas as participantes do MEBG e alguns participantes do MEFQ consideraram que a componente escolar associada à prática deveria ser mais forte, traduzindo-se no aumento do número de intervenções dos EFP e na sua maior imersão nas várias vertentes do trabalho docente. Para além disso, a mestranda do MEBG lamentou a falta de apoio que sentiu no início da

formação e durante a elaboração do Relatório de PES. Por sua vez, alguns dos participantes do MEFQ destacaram a falta de articulação entre a FEG e as restantes áreas curriculares. Um dos participantes deste mestrado referiu-se ainda à organização do programa de FIP, considerando que não está pensada para trabalhadores-estudantes.

Na Irlanda, no BSE, à semelhança do que aconteceu em Portugal, todos os supervisores reconheceram a importância nuclear da prática no programa de FIP. Muitos dos participantes do BSE consideraram que um dos seus pontos fortes é a distribuição dos módulos de prática ao longo de todo o programa, permitindo uma aprendizagem e um desenvolvimento profissional contínuos. Outras questões positivas referidas individualmente por alguns dos participantes relacionaram-se com: (a) a relevância das *once-off sessions*; (b) o desenvolvimento da proficiência científica dos EFP nas áreas disciplinares que irão lecionar; e (c) o facto de ser um modelo integrado de FIP. Relativamente a pontos a melhorar, foram referidas questões relacionadas com: (a) a falta de apoio dos supervisores durante o processo de planificação das aulas; (b) a elevada carga disciplinar; e (c) o pouco envolvimento das escolas cooperantes no processo de avaliação formal dos EFP. Dois dos EFP consideraram ainda que, ao longo da formação, deveriam haver mais módulos de FDE que: (a) abordassem estratégias que os EFP pudessem utilizar para estimular o envolvimento dos alunos; e (b) discutissem questões relacionadas com a gestão de sala de aula.

Finalmente, no PME, à semelhança do que aconteceu nos restantes programas de FIP, o coordenador também salientou a importância da prática para a preparação e para o desenvolvimento profissional dos EFP. Para este participante, um dos pontos fortes deste mestrado é a componente de investigação, dado que estimula a reflexão sobre a prática. Os EFP também se referiram a alguns pontos fortes, nomeadamente: (a) a disponibilidade dos docentes da IES; (b) as metodologias estudadas nos módulos de FDE; (c) a qualidade dos vários módulos da componente curricular académica; e (d) a flexibilidade do horário dos módulos da formação. Esta flexibilidade foi considerada pelo coordenador como sendo, simultaneamente, um ponto forte e fraco do mestrado, dado que, por um lado, permite um maior envolvimento dos EFP nas escolas cooperantes, mas, por outro, origina dispersão. Relativamente a pontos fracos, ambos os EFP se referiram ao desfaseamento entre o início do ano letivo escolar e do ano letivo da IES, assim como à pouca articulação entre a teoria e a prática. Estes participantes consideraram ainda que a ausência de continuidade entre os supervisores institucionais (de um ano curricular para o outro) e a diminuta interação que se estabelece entre estes supervisores e os EFP são questões que

poderiam ser melhoradas. O coordenador também salientou alguns pontos fracos relacionados com a prática, caracterizando-a como inconsistente ao nível das experiências dos EFP. Consequentemente, este supervisor refere-se à necessidade de haver uma maior articulação escola cooperante/universidade no que se refere ao acompanhamento dos EFP.

A análise dos discursos dos participantes portugueses e irlandeses, permite concluir que existem problemas comuns, nomeadamente relacionados com o distanciamento que existe entre a escola cooperante e a IES. Na realidade portuguesa, verifica-se que no MEFQ estão a ser dados alguns passos para colmatar esse afastamento, nomeadamente a partir do envolvimento dos supervisores cooperantes nas sessões de IPP III que ocorrem na universidade. Como, em ambas as realidades, os EFP nunca são responsáveis por uma turma, e os cooperantes não são monetariamente compensados pelo seu trabalho, não existe um regulamento muito prescritivo sobre o funcionamento da prática nas escolas cooperantes. Como resultado, as experiências dos EFP são sempre diferentes, não havendo igualdade de oportunidades e experiências práticas.

1.2. Semelhanças e diferenças entre os programas formação inicial de professores estudados.

Quais as semelhanças e as diferenças entre os programas de FIP, que habilitam para a docência na área das ciências físicas e naturais, nas instituições em estudo?

A segunda questão de investigação visa a comparação explícita dos quatro programas de formação, correspondendo a três objetivos:

- (1) Comparar os currículos de FIP das instituições em estudo no que se refere à sua estrutura;
- (2) Comparar os currículos de FIP das instituições em estudo relativamente à importância atribuída à componente curricular prática;
- (3) Comparar os currículos de FIP das instituições em estudo relativamente à forma como incorporam as recomendações europeias.

Para responder a esta questão, mobilizam-se os resultados obtidos a partir da análise dos documentos legais e institucionais de cada uma das realidades estudadas.

1.2.1. Comparação da estrutura curricular da formação.

Por razões relacionadas com o modelo de formação, verifica-se que a maior diferença que se encontrou ao nível da estrutura curricular foi entre o programa de licenciatura (BSE), que segue um modelo integrado, com uma duração de quatro anos, e os programas de mestrado (MEBG, MEFQ e PME), que, num modelo sequencial, correspondem à última etapa de formação e têm a duração de dois anos. Desta forma, a formação que habilita para a docência em Portugal, que está estruturada de modo idêntico nos dois programas analisados (MEBG e MEFQ), é mais próxima do modelo irlandês equivalente (PME), não só no que se refere à sua duração, mas também à presença de uma componente investigativa. No entanto, ao contrário do que acontece nos Mestrados em Ensino, no PME não existem quaisquer módulos de FAD, sendo assumido que toda a formação científica nas áreas disciplinares a lecionar, que foi realizada durante a formação anterior, é suficiente para garantir o domínio do conhecimento de conteúdo por parte dos EFP.

Nos programas da UL, todas as unidades curriculares são semestrais. Por sua vez, nos programas da DCU existem alguns módulos que são anuais. O módulo de investigação do PME (*Extended Research Project*) é anual (e está incluído na FEG), assim como um módulo de FAD do BSE. Todas as outras unidades curriculares e módulos de FAD, FEG e FDE são semestrais nos quatro programas de formação. Nos Mestrados em Ensino, a FEG e a FAD concentram-se no primeiro ano curricular. No PME, as diferentes áreas de formação distribuem-se de forma equivalente ao longo dos dois anos curriculares. No BSE, a FAD é predominante nos três primeiros anos e no primeiro ano não existem quaisquer módulos de FEG ou FDE. Por sua vez, as unidades curriculares e módulos de PP estão distribuídas por todos os anos curriculares dos vários programas de formação. Nos Mestrados em Ensino, esta componente curricular distribui-se por quatro unidades curriculares que estão repartidas pelos quatro semestres da formação. Já no PME, os dois módulos de PP são anuais. No BSE, existem cinco módulos de PP distribuídos da seguinte forma: (a) um no segundo semestre do primeiro ano; (b) um módulo anual no segundo e no terceiro anos; e (c) dois módulos no segundo semestre do quarto e último ano.

Uma outra diferença entre a realidade portuguesa e irlandesa relaciona-se com as unidades curriculares e módulos opcionais. No caso português, existe uma lista, a partir da qual os EFP devem seleccionar quatro unidades curriculares ao longo dos dois anos

curriculares: (a) duas de FAD, ambas no primeiro ano; e (b) duas de FEG, uma no primeiro ano e outra no segundo. No caso irlandês, os módulos opcionais não são, na maior parte dos casos, verdadeiramente opcionais, dado que os EFP devem escolher todos os módulos das áreas disciplinares que ficarão habilitados a lecionar. O único caso que é verdadeiramente opcional é a escolha de um de três módulos de FEG que os EFP do PME devem fazer no segundo ano.

Importa ainda referir que, no caso dos Mestrados em Ensino, as unidades curriculares têm designações idênticas, mudando apenas a denominação das áreas disciplinares no caso das unidades curriculares de FDE. No caso dos programas irlandeses, existe apenas um módulo de FEG que tem exatamente a mesma designação (*Curriculum Development and Evaluation*), os restantes, embora em alguns caso sejam parecidos, não são completamente coincidentes. Para além disso, a comparação das estruturas curriculares dos quatro programas estudados revela também que todos têm uma unidade curricular ou módulo sobre *História da Educação e Currículo e Avaliação*. Nos dois programas irlandeses existe ainda um módulo específico dedicado à *Filosofia da Educação*.

1.2.2. Comparação da importância atribuída à componente curricular prática.

A prática de ensino supervisionada funciona de forma diferente nas duas realidades estudadas. Embora ambos os países sigam de perto as respetivas diretrizes governamentais, apenas na Irlanda o número de horas de prática é definido centralmente. Em Portugal, esta decisão cabe à instituição de ensino superior. A análise da estrutura curricular da prática nos quatro programas mostra que ela está distribuída ao longo dos vários anos da FIP, o que denota o reconhecimento da importância da prática para a formação dos EFP. Contudo, o número de horas que os EFP passam nas escolas cooperantes e o grau de participação nas respetivas atividades letivas e não letivas é muito diferente na realidade portuguesa e na realidade irlandesa.

Em Portugal, no primeiro ano curricular dos Mestrados em Ensino da Universidade de Lisboa, os EFP iniciam o contacto com a escola de uma forma gradual, havendo um enfoque na observação: (a) na IPP I, os EFP realizam algumas observações mais generalistas acerca do funcionamento da escola; e (b) na IPP II, observam algumas aulas, focando-se no professor ou os alunos. A observação de aulas é reforçada no primeiro semestre do segundo ano, na unidade curricular de IPP III, devendo os EFP permanecer, nesta altura, oito horas semanais na escola cooperante. É ainda nesta unidade

curricular que os EFP iniciam a sua interação com os alunos das turmas do supervisor cooperante, começando por apoiar o cooperante nas atividades de natureza prática e culminando na lecionação de duas ou três aulas completas. O segundo semestre do segundo ano corresponde ao maior período de lecionação dos EFP portugueses, que devem lecionar, no âmbito da IPP IV, um mínimo de cinco aulas de 90 minutos (cerca de 7 horas e meia) numa das turmas do supervisor cooperante. Muitas vezes, os supervisores cooperantes permitem que os mestrados lecionem mais algumas aulas. Todavia, mesmo assim, estes não costumam lecionar mais do que um total de 15 horas letivas na IPP IV.

Apesar de, na realidade irlandesa, o contacto com a prática também ser gradual, iniciando-se com microensino, havendo só depois o contacto com a realidade escolar, o número total de horas de prática é muito maior. Nesta realidade, os EFP observam aulas e envolvem-se nas várias atividades escolares, devendo perfazer entre 500 a 600 horas no final do programa de FIP. Para além disso, os EFP têm de lecionar pelo menos 250 horas de aulas ao longo da FIP, nas turmas dos supervisores cooperantes. Importa voltar a sublinhar que, em ambos os países, há inconsistências nas experiências práticas dos vários EFP devido ao facto de não ser obrigatória a aceitação de estagiários pelas escolas e pelos supervisores cooperantes. Consideradas as duas realidades em estudo, existe ainda uma outra diferença entre os mestrados. No PME a dimensão investigativa é desenvolvida num módulo específico (*Extended Research Project*), que pertence à componente curricular académica. Apesar de fomentar a investigação sobre a prática, o projeto de investigação que é realizado pelos EFP não supõe a investigação da sua *própria* prática. Por sua vez, nos Mestrados em Ensino a dimensão investigativa está essencialmente subordinada à unidade curricular de IPP IV (embora o planeamento do projeto de investigação seja realizado ainda na IPP III), privilegiando-se, como já foi referido, uma estreita articulação da teoria com a prática, a partir da investigação que os EFP fazem sobre a sua própria prática.

1.2.3. Incorporação curricular das diretrizes europeias.

Os órgãos de governo de cada país incorporam, na respetiva legislação nacional, as diretrizes europeias para a educação e para a formação inicial de professores que foram definidas pelo processo de Bolonha e pelas recomendações expressas em vários documentos publicados pela Comissão Europeia. Destas, destaca-se, no caso dos Mestrados em Ensino, em Portugal, e do PME, na Irlanda, a adequação da formação a um modelo sequencial, passando a integrar uma componente de investigação. A elevação do

nível de qualificação necessário para o exercício da docência, o grau de mestre, resulta numa valorização da profissão. Importa reforçar que no caso português, ao contrário do irlandês (onde existem, como se viu, dois modelos de formação), a habilitação para a docência é obtida exclusivamente ao nível do mestrado.

A análise dos documentos legais de Portugal e da Irlanda mostrou que ambos os países incorporam as diretrizes europeias, mas que o fazem de forma diferente. Nas duas realidades estudadas, a formação analisada é regulada centralmente, embora, no caso irlandês, os normativos legais em vigor sejam mais prescritivos do que no caso português. Importa, contudo, reforçar que, em Portugal, a legislação analisada era a que se encontrava em vigor à data da recolha de dados e não a atual. A análise da atual legislação mostra uma tendência crescente de centralização, tendo sido perdida alguma liberdade de decisão por parte das instituições de ensino superior. Esta análise mostra ainda que as diretrizes que vigoram na atual legislação, ao nível da obrigatoriedade de determinadas áreas de formação, se aproximam das diretrizes presentes nos normativos legais irlandeses.

Verificou-se também que, nos quatro programas de FIP analisados, as áreas de formação estão distribuídas conforme a legislação em vigor à data da recolha de dados. Apenas no caso do BSE se encontrou uma pequena discrepância percentual entre a análise efetuada e o que está definido nos documentos oficiais do TTC, o que, provavelmente, estará relacionado com o facto de alguns módulos contemplarem, simultaneamente, temáticas de FAD e FDE. A análise das Fichas das Unidades Curriculares e das Especificações Modulares, que foi resumida no ponto anterior, mostra ainda que estes programas de FIP procuram enfatizar as várias dimensões do conhecimento que são consideradas como prioritárias nos documentos europeus, nomeadamente a reflexão, a investigação, a aprendizagem ao longo da vida e o desenvolvimento profissional. Estas são também algumas das competências que são consideradas essenciais para qualquer professor europeu (de acordo com os domínios de profissionalismo identificados por Schratz, 2014 e que foram referidos no Enquadramento Teórico e Normativo deste trabalho). Apesar de serem centrais aos quatro programas de FIP, a forma como cada instituição integra as referidas dimensões no currículo da formação é diferente, podendo-lhes ser atribuída uma importância maior ou menor, consoante se tratem de programas de licenciatura ou mestrado ou de acordo com os contextos nacionais específicos em que se inserem. Assim, não é difícil compreender a aposta mais marcada dos programas irlandeses no estudo de temáticas relacionadas com a inclusão, dado que a

multiculturalidade neste país tem vindo a aumentar exponencialmente nos últimos anos. Por sua vez, em Portugal, há uma maior aposta na reflexão fundamentada, procurando-se fomentar uma estreita ligação entre teoria e prática.

Procurando cumprir a recomendação da centralidade do estudante na organização da sua própria formação, em ambas as realidades existem unidades curriculares ou módulos opcionais. Contudo, como já foi referido, estas opções nem sempre representam liberdade de escolha porque, em alguns casos, especialmente na Irlanda, significam apenas que os EFP têm de escolher todos os módulos das áreas disciplinares que ficarão habilitados a lecionar. Como referido, em ambas as realidades, os EFP ficam habilitados a lecionar duas áreas disciplinares. No caso dos Mestrados em Ensino, os candidatos têm de escolher as áreas de docência de acordo com o que está definido na legislação, não podendo, por exemplo, lecionar Biologia e Física, a não ser que completem dois mestrados diferentes. Na Irlanda, há mais liberdade na escolha das áreas disciplinares, uma vez que não existem quaisquer diretrizes centrais neste sentido. No caso do BSE, esta liberdade de escolha está condicionada às três áreas definidas pela DCU, devendo os EFP escolher duas das três seguintes: Física, Química ou Matemática. No caso do PME, o grau de liberdade é maior, dado que os EFP podem escolher as áreas que querem lecionar, de acordo com as ofertas formativas da instituição de ensino superior e a sua formação de base obtida na licenciatura.

1.3. Perceções identitárias

Como é que os vários atores educativos percecionam a identidade profissional dos EFP da área das ciências físicas e naturais das instituições em estudo?

Esta questão de investigação propõe quatro objetivos, que serão analisados de seguida:

- (1) Compreender a evolução das perceções dos EFP sobre o professor, o aluno e o supervisor;
- (2) Relacionar as motivações e influências subjacentes à escolha da profissão docente com as perceções de identidade profissional dos EFP;
- (3) Analisar as formas de expressão e/ou as perceções de identidade profissional dos EFP durante a prática de ensino supervisionada;
- (4) Compreender as perceções de identidade profissional dos EFP depois da prática de ensino supervisionada.

1.3.1. Representações profissionais: Características do professor, do aluno e do supervisor.

No sentido de se compreender a evolução das perceções dos EFP sobre o professor, o aluno e o supervisor, analisou-se e comparou-se a caracterização que os mesmos efetuaram nas suas narrativas iniciais escritas e nas suas narrativas finais orais (entrevistas). Esta comparação mostra que todos os EFP portugueses e irlandeses consideraram que um bom professor deve ser um profissional preparado para as diversas situações educativas, isto é, deve ser um profissional organizado, que demonstra confiança e domínio do conhecimento científico de conteúdo da área de docência e expressa desembaraço, possuindo competências que lhe permitirão lidar com as várias situações educativas e com os diferentes comportamentos dos alunos. Para além disso, vários participantes de ambos os países, consideraram que este deve também estabelecer relações próximas com os alunos. Em ambas as realidades houve uma redução do número de características identificadas pelos EFP do início para o final do ano letivo. No início do ano, em Portugal e na Irlanda, houve alguns participantes que reconheceram que um bom professor deve: (a) facilitar as aprendizagens dos alunos (Sofia, Adriana, Rodrigo, Paula e Maria); e (b) promover valores (Adriana, Daniel, Andrea e Maria). Em Portugal, no final do ano, à exceção daquela característica que foi enunciada por todos os EFP, as restantes características variaram de participante para participante. Por sua vez, na Irlanda, após a prática, a maior parte dos EFP valorizou a preparação profissional do professor (Edgar, Maria e Xavier), havendo ainda vários participantes que o caracterizaram como alguém que utiliza diversos processos e estratégias de ensino e aprendizagem (Andrea, Paula e Maria).

Sobre as características de um mau professor, em Portugal, no início do ano, apenas os dois EFP (Daniel e Rodrigo) consideraram que este é um profissional incapaz. As outras duas participantes (Sofia e Adriana) não identificaram quaisquer características. No final do ano, é Daniel que se abstém. As características identificadas por estes participantes foram todas diferentes e são, na sua maior parte, os antónimos das características que usaram para identificar um bom professor. Importa referir que Sofia não se referiu à reflexão na sua caracterização de um bom professor, mas refere-se à ausência da mesma para caracterizar um mau professor. Na Irlanda, a maior parte dos participantes concordou que um mau professor é alguém que possui valores e características pessoais que são incompatíveis com a profissão, mantendo essa perceção ao longo do ano letivo. A esta perceção subjaz a ideia de que as competências

profissionais são inatas e não podem ser desenvolvidas a partir da formação. Antes da prática, muitos dos participantes irlandeses referiram que este tipo de professor: (a) não estabelece relações próximas com os alunos; e (b) é um profissional incapaz. Por sua vez, depois da prática, muitos destes EFP consideraram que um mau professor não diversifica os processos e as estratégias de ensino e aprendizagem que utiliza.

No que se refere ao tipo de professor que consideram ser, verifica-se que os EFP portugueses apresentaram perspetivas diferentes. Sofia teve dificuldade em definir-se como profissional. Isto mostra que esta participante, que não tinha qualquer experiência profissional prévia, ainda não desenvolveu uma grande consciência acerca do seu Eu real e, consequentemente, da sua identidade profissional. Por sua vez, Adriana focou o seu discurso nas relações professor/aluno e caracterizou-se como uma profissional em formação. Tendo experiência profissional prévia, Daniel assumiu-se, no final do ano, como um investigador. Este participante afirmou que pretende continuar a apostar no seu desenvolvimento profissional, querendo ser um profissional preparado para as diversas situações educativas e tencionando estabelecer relações próximas com os alunos. Também com experiência profissional prévia, Rodrigo absteve-se de caracterizar o seu Eu real, assumindo apenas que houve mudanças ao nível das suas representações profissionais. Esta modificação foi comprovada pela comparação dos seus discursos no início e no final do ano letivo. No caso irlandês, com a exceção de Andrea, que se percecionou como uma boa profissional, todos os restantes EFP se abstiveram de caracterizar o tipo de professor que consideravam ser, o que revela falta de consciencialização sobre as suas próprias competências profissionais e aponta para a necessidade de mais reflexão durante a FIP.

Relativamente ao tipo de professor que gostariam de ser (Eu ideal), em Portugal, Sofia e Rodrigo foram os EFP que se referiram, no início do ano, a um maior número de características, tendo em comum o facto de ambos quererem ser professores que motivam os seus alunos. Adriana e Daniel apenas identificaram uma característica cada um. Adriana disse que gostaria de ser uma boa profissional e Daniel referiu que gostaria de ser um profissional que aposta num percurso de desenvolvimento profissional. Estes participantes mantiveram esta perceção no final do ano letivo. À exceção de Rodrigo, que refere menos, todos os mestrandos portugueses identificam mais características após a prática. Destas destaca-se o desejo de ser um bom profissional (referido por Adriana e Rodrigo) e de estabelecer relações próximas com os alunos (indicado por Daniel e Sofia). Importa sublinhar que metade das características que foram identificadas por Sofia são

idênticas às que ela referiu no início do ano. Os restantes mestrandos mantêm apenas uma das características que indicaram anteriormente.

Na Irlanda, antes da prática, a maior parte dos EFP afirmou que gostaria de ser um promotor de valores. Outras características identificadas por alguns destes participantes relacionaram-se com a visão do professor como um profissional que procura: (a) facilitar a aprendizagem dos alunos (Edgar e Maria); (b) motivar os alunos (Andrea e Paula); (c) estar preparado para as diversas situações educativas (Andrea e Edgar); e (d) utilizar diversos processos e estratégias de ensino e aprendizagem (Edgar e Xavier). À semelhança do que sucedeu no caso português, há vários EFP irlandeses que se referiram a diferentes representações no início e no final do ano letivo, embora a maior parte tenha mantido, depois da prática, algumas das perceções que indicou inicialmente. No final do ano, a maior parte dos participantes irlandeses concordou que gostaria de ser um professor que estabelece relações próximas com os alunos. Outras características identificadas por mais do que um EFP relacionaram-se com: (1) a utilização de diversos processos e estratégias de ensino aprendizagem (Andrea, Paula e Xavier); (2) a motivação dos alunos (Andrea e Paula); e (3) a promoção de valores (Andrea e Xavier). Importa sublinhar que, por um lado, apenas os EFP irlandeses referiram que gostariam de ser professores que promovem valores e, por outro, somente os mestrandos portugueses indicaram que gostariam de apostar num percurso de desenvolvimento profissional.

No que respeita às representações de aluno, em Portugal, já antes da prática, Adriana e Rodrigo haviam considerado que não se devem classificar os alunos em bons e maus. Rodrigo referiu, inclusivamente, que todos os alunos são bons. Por seu lado, Sofia apenas afirmou que um bom aluno é aquele que se envolve no processo de aprendizagem, não identificando qualquer característica de um mau aluno. Por sua vez, Daniel, concordando com a perceção de Sofia sobre o bom aluno, enumerou várias outras características, quer para o bom, quer para o mau aluno. No final do ano, a maior parte dos EFP portugueses optou por não distinguir entre bom e mau aluno, sendo Daniel o único que continuou a fazer essa distinção.

Na Irlanda, no início do ano, a maior parte dos EFP considerou que um bom aluno é determinado. Houve ainda alguns EFP que concordaram que é alguém que se envolve no processo de aprendizagem (Andrea, Edgar e Xavier) e que cumpre as regras de sala de aula (Edgar e Xavier). A perceção sobre o envolvimento do bom aluno no processo de aprendizagem volta a ser referida no final do ano por todos os participantes irlandeses. As restantes características que foram identificadas variam de caso para caso. Sobre o

mau aluno, antes da prática, todos os participantes irlandeses concordaram que não cumpre as regras de sala de aula. Edgar e Xavier referiram também que é alguém que não tem vontade de aprender. Depois da prática, Paula e Xavier concordaram que é alguém que não se envolve no processo de aprendizagem e os restantes EFP identificaram outras questões que não são coincidentes entre si. Na Irlanda, apenas Paula referiu que não deve ser feita a distinção entre bom e mau aluno, acabando, contudo, por fazê-la, tal como os seus colegas.

A maior parte dos EFP portugueses e irlandeses concordou, antes e depois da prática, que o supervisor deve ser um facilitador das suas aprendizagens, balizando o seu trabalho e demonstrando atitudes profissionais. Em Portugal, no início do ano letivo, Sofia e Rodrigo identificaram algumas características pessoais na sua caracterização do supervisor. Contudo, nenhuma destas características voltou a ser referida no final do ano. Foi nas representações do supervisor que se verificou uma maior concordância e estabilidade das perceções dos EFP irlandeses do início para o final do ano letivo, havendo uma valorização, de um momento para outro, das relações que se estabelecem entre supervisor e supervisionado.

A análise realizada mostrou que não se verifica uma maior coincidência das características identificadas pelos EFP de um mesmo programa de formação. Conclui-se, por isso, que as suas representações profissionais dependem mais das suas identidades pessoais e experiências profissionais no âmbito da componente curricular prática, do que da influência da componente curricular académica. Assim, comprova-se a relevância da prática para a constituição da identidade profissional dos EFP.

1.3.2. Motivações e influências na escolha da profissão.

A análise dos dados mostrou que não houve uma grande variação nos motivos e influências referidos pelos participantes portugueses e irlandeses do início para o final do ano letivo. No entanto, a maior parte dos EFP irlandeses explicou-os de forma mais detalhada na entrevista, o que resultou no aumento do número de características referidas. Isto demonstra a influência do instrumento de recolha de dados nos resultados obtidos. Pelo contrário, em Portugal, no final do ano letivo, todos os mestrandos apontaram menos razões para a escolha da profissão. Apesar disso, a informação que transmitiram foi similar. Todos os participantes de ambos os países identificaram motivações intrínsecas e/ou altruístas para a escolha da profissão. A maior parte dos EFP portugueses (Sofia, Adriana e Daniel) e irlandeses (Andrea, Paula, Maria e Xavier) referiram-se ao gosto que

têm pelo ensino e pela área de docência, isto é, invocaram motivações intrínsecas para a escolha da profissão. Para além disso, alguns participantes de ambos os países (Rodrigo, Andrea, Maria e Xavier) identificaram motivações altruístas relacionadas com a vontade de ajudar. Edgar não se referiu a nenhum deste tipo de motivações, mas, tal como os colegas, também não identificou quaisquer motivações extrínsecas.

A influência da socialização primária (familiares e professores) está presente nos discursos de alguns participantes portugueses (Sofia e Daniel) e de todos os participantes irlandeses. Por sua vez, a influência da socialização profissional está presente nos discursos dos mestrandos portugueses que já tinham experiência profissional docente (Daniel e Rodrigo), estando também presente nas narrativas de Adriana que já tinha contacto com o processo de ensino através da sua atividade profissional – as explicações. Importa ainda sublinhar que todos os participantes portugueses e irlandeses têm perceções bastante positivas acerca da profissão. Alguns escolheram-na intensionalmente antes de terem tido qualquer outra atividade profissional (Sofia, Andrea, Edgar e Paula), enquanto outros (Adriana, Daniel, Rodrigo, Maria e Xavier) fizeram a sua opção mais tarde, depois de já terem alguma experiência profissional.

1.3.3. Expressando uma identidade: Análise de desempenhos e perceções dos estudantes futuros professores.

A modificação dos desempenhos dos EFP ao longo da prática resulta de um processo de reconstrução da sua identidade profissional. Neste sentido, a observação das suas aulas permitiu o estudo desse processo. A análise das notas de campo revelou que houve uma evolução nos desempenhos de Sofia ao longo das intervenções observadas. Esta participante privilegiou as relações professor-aluno e demonstrou ter consciência disso, fazendo referência a essa questão quando caracterizou o tipo de professor que considera ser. Para além disso, Sofia privilegiou o envolvimento dos alunos nos momentos mais expositivos da aula. Todavia, apesar de ter utilizado estratégias de ensino e aprendizagem centradas nos alunos, não utilizou tanto o trabalho prático como o seu discurso inicial fazia crer. Verifica-se que esta participante não está consciente de alguns dos seus desempenhos, demonstrando ainda algumas inseguranças. Os discursos da supervisora cooperante de Sofia (Vera) e da docente de IPP III e IV do MEBG (Aurora) confirmaram a evolução desta EFP. De acordo com estas duas participantes, foi notório o aumento da sua confiança ao longo das aulas relativamente ao exercício do seu papel profissional como professora. Vera considerou ainda que Sofia evoluiu bastante ao nível

das relações que foi estabelecendo com os alunos. Para além disso, a cooperante referiu que Sofia foi ultrapassando as suas inseguranças científicas ao longo do tempo. Na perspetiva desta participante, Sofia passou de observadora a professora. Por sua vez, Aurora afirmou que a mestranda teve a capacidade de modificar os seus desempenhos, tendo demonstrado capacidade de criticar e fundamentar a sua prática.

A análise das observações de Adriana revelou que esta mestranda foi utilizando diversas estratégias de ensino e aprendizagem ao longo das suas aulas, havendo algumas que são predominantes, nomeadamente: (a) a preocupação com a clareza na aula; (b) o envolvimento dos alunos no processo educativo; e (c) a gestão da sala de aula. Foi nestas dimensões que se notou um maior desenvolvimento nos seus desempenhos. Apesar disso, os discursos de Adriana revelaram algum ceticismo relativamente à implementação de tarefas mais abertas (e centradas no aluno), assim como em relação às capacidades dos seus alunos. A análise efetuada revelou ainda que os alunos questionavam a autoridade de Adriana na sala de aula e que as relações que ela estabeleceu com eles não eram de grande proximidade. Contudo, esta EFP considerou, quando caracterizou as suas perceções acerca do tipo de professora que considerava ser, que estabeleceu relações próximas com os alunos. Nas aulas de Adriana notou-se claramente a influência da socialização profissional na adoção de estratégias que já utilizava nas suas explicações. Para além disso, em vários momentos, teve alguma tendência para centrar mais a aula nela própria, acabando com as discussões coletivas e passando a um registo retórico de questionamento. Os discursos da supervisora cooperante de Adriana (Sandra) e da docente de IPP III e IV do MEFQ (Olívia) confirmaram o desenvolvimento desta mestranda. Neste sentido, ambas se referiram há melhoria gradual dos seus desempenhos e ao aumento da sua confiança. Olívia considerou que esta EFP também evoluiu muito no modo de reflexão. Por sua vez, Sandra referiu-se e há existência de bons momentos relacionados com a dinamização da sala de aula e com o estímulo da motivação dos alunos para as tarefas. A cooperante sublinhou que Adriana tinha consciência das suas falhas e que tentava modificar os seus desempenhos ao longo das suas intervenções. No entanto, nem sempre era bem-sucedida.

Os resultados demonstraram que Daniel utilizou diversas estratégias ao longo das suas aulas, notando-se um desenvolvimento ao nível da clareza que expressava na aula e da diversidade instrucional. Nas primeiras intervenções houve uma tendência crescente no que se refere ao envolvimento dos alunos no processo educativo, havendo uma tendência contrária nas últimas observações. Daniel referiu-se expressamente ao tempo e

à socialização profissional anterior como fatores limitativos dos seus desempenhos. Do seu discurso emergiu ainda uma resistência à mudança de estilo profissional. Neste sentido, a narrativa deste mestrando demonstra uma descrença nos benefícios da implementação de tarefas mais abertas e uma afeição a métodos de transmissão de conteúdos. Os discursos da supervisora cooperante de Daniel (Elsa) e da docente de IPP III e IV do MEFQ (Olívia) confirmaram o desenvolvimento deste mestrando. Elsa e Olívia referiram-se ao conflito cognitivo vivenciado por Daniel devido à sua identidade profissional prévia (que preconizava um ensino mais centrado no professor) e à consciência que este mestrando tinha sobre os seus próprios desempenhos, reconhecendo a sua evolução nas suas últimas intervenções. A cooperante considerou ainda que Daniel foi desenvolvendo, ao longo do tempo, competências de gestão de sala de aula. Neste sentido, Olívia referiu-se especificamente à melhoria dos seus desempenhos relativamente à dinamização de discussões coletivas e o aproveitamento dos contributos dos alunos.

Nas suas aulas, Rodrigo preocupou-se em estimular a autonomia e o raciocínio dos alunos através da implementação de tarefas abertas e desafiantes. Para além disso, este participante procurou também usar os contributos dos alunos, desconstruir as suas conceções alternativas e facilitar as suas aprendizagens. A análise das observações das aulas de Rodrigo revelou uma evolução não linear dos seus desempenhos. Este mestrando demonstrou estar consciente dos mesmos, revelando a capacidade de reconhecer as questões que necessitava de melhorar. Contudo, nem sempre conseguiu modificar os seus desempenhos de uma aula para a outra. Ele próprio também reconheceu esta dificuldade, afirmando que não evoluiu o suficiente. Neste sentido, referiu-se à necessidade de mais tempo dedicado à prática. Os discursos do supervisor cooperante de Rodrigo (Carlos) e da docente de IPP III e IV do MEFQ (Olívia) confirmaram estas perceções. Estes participantes destacaram a capacidade de Rodrigo na adaptação de estratégias adequadas a um ensino centrado no aluno, considerando, no entanto, que este EFP não demonstrou uma grande evolução na gestão das dinâmicas de sala de aula. Apesar disso, Carlos reconheceu o aumento da confiança do mestrando e Olívia sublinhou a sua capacidade de reflexão.

Comparando as identidades dos EFP portugueses, verifica-se que Sofia e Rodrigo privilegiaram a centralidade do aluno nas suas aulas. Adriana e Daniel foram mais resistentes à mudança nas suas aulas, tendo tendência para centrar o ensino no professor. Para além disso, Sofia e Adriana, que não tinham experiência prévia de docência,

demonstraram menos autoconfiança do que os seus colegas. Por sua vez, Daniel e Rodrigo, provavelmente devido à sua experiência profissional prévia, conseguiram ser mais conscientes acerca dos seus desempenhos, demonstrando uma elevada capacidade de reflexão.

Na Irlanda, no BSE, Andrea recorreu a vários recursos instrucionais. Esta participante referiu-se à sua evolução, reconhecendo que conseguiu encontrar, durante este último período de prática, um conjunto de estratégias que resultam e com as quais se sente confortável. O supervisor institucional desta EFP (Omar) também reconheceu a sua evolução, mas considerou que ela é um pouco resistente à mudança, não tendo muita consciência das suas capacidades. Neste sentido, as narrativas de Andrea revelaram ainda uma tendência de desvalorização da importância da reflexão, o que pode justificar aquela falta de consciência.

Por sua vez, o discurso de Edgar revelou que as suas aulas adquiriram uma estrutura menos rígida e mais centrada nos contributos dos alunos. Na sua opinião, para isso muito contribuiu a forma como passou a estruturar a aula logo na planificação, passando a centrar-se apenas na forma que possibilitará a melhor aprendizagem dos seus alunos. Edgar referiu-se ao aumento da sua confiança ao longo das suas intervenções e à melhoria das relações que estabeleceu com os alunos, assim como à adoção de uma postura crítica como resultado da procura de aperfeiçoamento dos seus desempenhos, destacando, neste sentido, a importância da reflexão. Desta forma, este participante tornou-se, ao longo das suas intervenções, mais humilde e mais consciente das suas ações como docente. As perceções do supervisor institucional de Edgar (Alex) confirmaram a sua evolução. Segundo Alex, este EFP demonstrou sempre competência ao nível técnico, tendo conseguido melhorar a sua presença em sala de aula. Na sua opinião, este EFP tornou-se mais consciente e proficiente na gestão da sala de aula, passando a preocupar-se mais em promover um ambiente adequado à aprendizagem dos alunos.

Ainda do BSE, Paula referiu que a estrutura das suas aulas não era fixa. Esta EFP afirmou que, durante as suas aulas, procurou promover a autonomia e o envolvimento dos alunos. Paula sentiu que evoluiu ao longo do tempo, destacando, neste sentido, o aumento da sua autoconfiança e da sua predisposição para utilizar estratégias de ensino e aprendizagem mais centradas no aluno. Na sua opinião, para esta evolução existiram três contributos principais: o desenvolvimento da sua maturidade e da sua experiência e a modificação do seu ideal de professor. Paula valorizou ainda a reflexão como ferramenta para o seu desenvolvimento profissional. Por sua vez, a supervisora institucional desta

EFP (Alice), confirmou algumas destas perceções. Para esta participante, uma das maiores evoluções de Paula relacionou-se com a diversificação das estratégias de ensino e aprendizagem. A supervisora considerou que Paula se tornou mais confortável, confiante e consciente dos seus desempenhos. Todavia, embora tenha reconhecido a evolução desta EFP, Alice referiu-se a alguns pontos a melhorar. Algumas das perceções de Paula e Alice são parcialmente contraditórias, dado que a EFP se caracterizou como uma pessoa flexível e capaz de alterar a planificação no decurso das aulas e Alice a descreveu como alguém que procura cumprir planificações demasiado ambiciosas.

No PME, Maria referiu que evoluiu no início do ano, mas não considerou que tenha havido uma grande evolução nos seus desempenhos durante o segundo semestre. Esta participante sentia-se competente, mas afirmou que ainda precisava de adquirir mais experiência na implementação das várias metodologias de ensino e aprendizagem. Ao longo da prática, Maria modificou as suas perceções sobre a importância da reflexão, passando a considerá-la como uma forma de desenvolvimento profissional contínuo.

Finalmente, Xavier referiu que procurou transformar, ao longo das suas aulas, os seus pontos mais fracos em pontos fortes, tendo para isso muito contribuído não só o feedback dos seus supervisores, mas também as reações positivas dos alunos nas aulas em que utilizou estratégias mais ativas. Na sua opinião, a sua maior evolução foi o facto de ter passado de uma perspetiva de ensino centrado no professor para uma perspetiva de aprendizagem centrada no aluno, tendo, por isso, modificado o seu estilo de ensino. Neste sentido, Xavier considerou que necessita de continuar a melhorar as suas aulas, procurando criar mais espaços para interagir com os alunos. À semelhança dos restantes EFP, este participante reconheceu e valorizou os contributos da reflexão para o seu desenvolvimento profissional.

Comparando as identidades dos EFP irlandeses, verifica-se que Edgar e Xavier, apesar de frequentarem programas diferentes, atribuem uma elevada importância às relações professor-aluno. Por sua vez, Paula e Maria, também de programas diferentes, são as participantes que utilizam estratégias mais diversificadas nas aulas que lecionam. Ainda de programas diferentes, Andrea e Xavier tendem a desvalorizar parcialmente a reflexão. Finalmente, Edgar e Paula, ambos do BSE, apresentam uma perspetiva flexível da planificação e da gestão das situações educativas.

A análise realizada mostra que todos os EFP portugueses e irlandeses procuram dinamizar aulas centradas no aluno. Apesar das semelhanças que se encontraram em cada uma das realidades relativamente ao tipo de estratégias utilizadas, que resultaram bastante

da influência (especialmente no caso dos EFP irlandeses) dos módulos de FDE que foram lecionados nos respetivos programas de formação, verifica-se que a estrutura das intervenções é diferente. Isto demonstra que, apesar de a formação ser a mesma dentro de um mesmo programa de FIP, cada EFP adaptou as suas aprendizagens à sua personalidade e aos contextos em que exerceram a atividade profissional, criando o seu próprio estilo profissional. Face ao exposto, concluiu-se, à semelhança do que já foi referido relativamente às representações profissionais, que os desempenhos dos EFP dependeram principalmente das suas identidades pessoais e das experiências profissionais no âmbito da componente curricular prática.

Apesar disso, importa realçar que as aulas dos EFP do PME são as que têm mais semelhanças ao nível da sua estrutura, o que pode ser o resultado de uma maior influência deste programa de formação na identidade dos mesmos. Contudo, é necessário lembrar que estes EFP estão no primeiro ano (ao contrário dos do BSE), o que poderá justificar o facto de ainda não colocarem um cunho mais pessoal nas suas aulas. Estabelecendo uma comparação com a realidade portuguesa, verifica-se que os EFP do PME lecionam muito mais horas no seu primeiro ano do que os EFP portugueses no conjunto dos dois anos. Assim, não se tendo encontrado muitas semelhanças nas aulas dos participantes portugueses, volta-se a favorecer a hipótese de o PME exercer bastante influência nos EFP que o frequentam.

Importa ainda sublinhar que, no caso dos participantes do MEFQ, denota-se claramente a influência da socialização profissional anterior nos seus desempenhos. Por esse motivo, apesar da sua vontade, nem sempre estes três mestrados conseguiram modificá-los, tendo havido apenas uma reconstrução parcial das suas identidades profissionais. Por sua vez, os discursos dos participantes sem experiência profissional (MEBG e BSE) demonstraram a transformação das imagens que eles tinham da profissão (tal como já tinha ficado subentendido a partir da análise das suas representações profissionais – Cf. ponto 1.3.1). Foram as experiências práticas que impulsionaram esta mudança, tendo permitido que compreendessem melhor os papéis e as funções profissionais do professor, o que justifica a alteração das suas perceções sobre o perfil profissional docente, do início para o final do ano letivo. Esta modificação das suas representações demonstra o desenvolvimento das suas identidades profissionais. Este facto indicia a importância de uma permanência longa nas escolas cooperantes, possibilitadora de um conhecimento aprofundado das realidades escolares por parte dos EFP. Esta dimensão é claramente muito superior na componente prática da FIP da Irlanda

(contemplada com um maior número de horas), por comparação com a componente prática da FIP em Portugal.

1.3.4. Em processo de (re)construção: Perceções dos estudantes futuros professores depois da prática.

Em Portugal, na reflexão escrita que elaborou no final do ano letivo, Sofia valorizou a promoção da compreensão CTSA nas aulas de ciências e a desconstrução das conceções alternativas dos alunos. Desta reflexão subjaz uma visão do professor como um preparador de aulas. No entanto, a análise dos vários discursos de Sofia permite concluir que esta participante percecionava o professor como um facilitador da aprendizagem dos alunos. Neste sentido, o discurso desta participante demonstrou que considera que o aluno é o núcleo de todo o processo educativo, devendo as aulas ser preparadas de forma a garantir uma aprendizagem ativa. Apesar das restrições impostas pela escola cooperante, as suas narrativas revelaram que ela se apropriou do seu papel profissional como professora, tendo havido, ao longo da IPP IV, uma metamorfose na sua perceção, passando a sentir-se como professora. Não obstante, no final do ano, Sofia afirmou que não se sentia preparada para o exercício da profissão, mas o seu discurso revelou que estava consciente das competências que desenvolveu e da sua importância para uma aprendizagem ao longo da vida.

No que se refere ao MEFQ, Adriana reconheceu que a prática de ensino supervisionada acarretou alguns desafios e dificuldades, desde a conceção das tarefas, passando pela planificação e lecionação das aulas, e terminando nas reflexões. Mas esta participante afirmou que destas dificuldades resultaram aprendizagens importantes. Por esse motivo, esta participante considerou-se preparada para o exercício da profissão. Para além disso, houve uma reconceptualização das suas representações profissionais do início para o final do ano letivo. Neste sentido, Adriana admitiu que deixou de perspetivar o professor como um transmissor de conhecimento, passando a percecioná-lo como um promotor e facilitador das aprendizagens dos alunos. O discurso desta mestranda revelou ainda a sua consciência acerca da necessidade de continuar a aprender ao longo da vida.

Por sua vez, Daniel também reconheceu alguns desafios resultantes da elaboração e implementação de tarefas abertas de resolução de problemas, admitindo que teve dificuldade em manter as suas aulas centradas nos alunos. Tal como Adriana, este participante considerou que as dificuldades que sentiu transformaram-se progressivamente em aprendizagens. O discurso de Daniel revelou que ele se perceciona

como um educador de valores. Para além disso, da análise da sua reflexão final, subjaz a ideia de que este participante passou a valorizar a implementação de tarefas de resolução de problemas, reconhecendo os seus benefícios para a aprendizagem dos alunos. Como resultado deste processo de formação, Daniel ficou mais consciente e preparado para lecionar, reconhecendo que é imprescindível uma constante autoavaliação numa perspetiva de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Este mestrando afirmou ainda que já se sentia professor, considerando que a sua identidade profissional foi sendo construída a partir do contacto com os alunos durante a sua vasta experiência profissional como explicador. Por este motivo, admitiu que foi bastante resistente à mudança.

Finalmente, Rodrigo, apesar de também se ter referido sucintamente aos desafios da implementação de metodologias de ensino e aprendizagem mais ativas, optou por centrar o seu discurso naquelas que considerou terem sido as suas aprendizagens mais significativas. Destas destacam-se a compreensão da necessidade de um desenvolvimento pessoal contínuo a partir da interação com professores mais experientes, assim como a valorização do conhecimento profissional como forma de fundamentação de boas práticas pedagógicas. Estando muito consciente acerca dos seus desempenhos, Rodrigo reconheceu que o seu desenvolvimento profissional ocorrerá ao longo da sua vida profissional. Considerando que ainda tem muito para aprender, este mestrando admitiu que se sentia preparado e confiante para enfrentar outros contextos letivos, considerando que desenvolveu competências que lhe permitirão ultrapassar as dificuldades que possa encontrar no futuro.

Na Irlanda, no BSE, Andrea identificou algumas das dificuldades que sentiu neste último período de prática, das quais se destacam: (a) a ausência de continuidade pedagógica nas aulas que lecionava em algumas das suas turmas; (b) a diferenciação e a adaptação das estratégias de ensino e aprendizagem às necessidades individuais dos alunos; e (c) a implementação de estratégias de *inquiry*. Contudo, estes desafios estimularam a sua aprendizagem e desenvolvimento profissionais, tendo passado, por exemplo, a valorizar a identificação de estratégias de avaliação na planificação de cada aula. Andrea considerou que modificou o seu estilo profissional durante este período de prática, pois percebeu que a utilização de imagens e a criação de modelos facilitavam a compreensão e a aprendizagem dos alunos. Depois da prática, esta EFP percecionou-se como uma facilitadora da aprendizagem dos alunos. O seu discurso revelou ainda o seu processo de transformação de aluna em professora. Andrea reconheceu que o facto de aquele ter sido o último período de prática e de não ter necessidade de voltar à IES no

papel de aluna foi determinante para essa metamorfose. Para além disso, o desenvolvimento da sua autonomia como profissional também foi fulcral. Por esse motivo, no final da prática, Andrea afirmou que se sentia preparada para o exercício da profissão.

Por sua vez, Edgar referiu que as suas principais aprendizagens se relacionaram com a dinamização de ambientes de aprendizagem e a gestão dos comportamentos dos alunos. Este EFP valorizou muito as relações professor/aluno, considerando-as essenciais para a criação de bons ambientes de aprendizagem. Edgar identificou também alguns pontos a melhorar na sua prática, nomeadamente relacionados com a implementação de estratégias que promovam a inclusão e que trabalhem as relações CTS. Este participante referiu que não conseguiu encontrar um estilo próprio de ensino, pelo que não se considerou preparado para a prática não supervisionada. Contudo, Edgar admitiu ter adotado uma nova postura em sala de aula, considerando que se tornou mais flexível em relação à planificação e que passou a estar mais preocupado em garantir que os alunos aprendem efetivamente.

Ainda do BSE, Paula optou por destacar o facto de ter aprendido que é importante estar sempre preparada para a imprevisibilidade das situações educativas. Para além disso, esta EFP referiu que aprendeu a trabalhar colaborativamente, tendo, contudo, reconhecido a necessidade de melhorar a gestão dos objetivos de aprendizagem das suas aulas. Paula afirmou que, neste período de prática, modificou a sua postura, tendo aumentado a sua disposição para experimentar novas estratégias centradas no aluno. O discurso desta participante sugere que ela se percecionava como uma pessoa confiante e proficiente, assim como uma facilitadora da aprendizagem dos alunos. Sobre a sua preparação para a prática não supervisionada, Paula apresentou uma perspetiva dicotómica. Por um lado, devido ao que aprendeu, sentia-se preparada para o exercício da profissão. Por outro lado, referiu que teria dificuldade em adaptar-se ao ritmo de leção imposto por um horário completo.

No que se refere ao PME, Maria identificou a planificação e a gestão de objetivos de aprendizagem e de sala de aula como os principais desafios que enfrentou na prática de ensino supervisionada. Estando relacionadas com a superação destes desafios, Maria considerou que as suas principais aprendizagens se relacionaram com: (a) a construção de recursos de ensino e aprendizagem; (b) o reconhecimento da importância do trabalho colaborativo; (c) a gestão de comportamentos em sala de aula; e (d) utilização de instrumentos e processos de avaliação. Esta EFP acrescentou ainda que o seu

envolvimento em todas as vertentes do trabalho docente contribuiu para o desenvolvimento das suas competências profissionais. Focando-se no seu desenvolvimento profissional futuro, Maria identificou a necessidade de aprender a promover: (a) um ensino diferenciado e diversificado; e (b) um maior envolvimento dos alunos nas aulas. Apesar de reconhecer o que ainda precisa de aprender, esta participante considerou-se preparada para exercer a profissão porque já assumia todas as funções e responsabilidades de um professor.

Finalmente, à semelhança de Maria, as principais dificuldades de Xavier relacionaram-se com a implementação de estratégias de diferenciação e com a gestão dos comportamentos em sala de aula. Neste sentido, este EFP valorizou a sua participação nas atividades extracurriculares, considerando que estas foram essenciais para o desenvolvimento de relações próximas com os alunos e para a criação de bons ambientes de aprendizagem, o que se refletiu positivamente na gestão dos comportamentos dos alunos em sala de aula. Outras aprendizagens referidas por Xavier relacionaram-se com o reconhecimento da importância da planificação e da utilização das TIC e de processos de autoavaliação e heteroavaliação entre pares. Este participante afirmou que, no futuro, necessita de aprender a gerir melhor as situações em que os alunos não se envolvem nas tarefas propostas, procurando encontrar soluções para garantir a sua aprendizagem. Xavier considerou que ainda não estava completamente preparado para exercer a profissão, mas estava confiante que iria desenvolver, durante o segundo ano do mestrado, as competências necessárias para o pleno exercício profissional.

A análise efetuada demonstrou que os mestrados portugueses foram renegociando as suas perceções ao longo do tempo. No caso da participante do MEBG, que não tinha experiência profissional, verificou-se que o contacto com a prática possibilitou a confirmação de parte das suas representações profissionais, nomeadamente no que se refere às estratégias de ensino e aprendizagem para o ensino das ciências, assim como a transformação das perceções que esta EFP tinha acerca dos papéis profissionais do professor. No caso dos EFP do MEFQ, a formação originou a modificação das suas representações profissionais. No caso dos participantes irlandeses, todos os participantes se referiram à transformação das suas perceções sobre os papéis profissionais do professor e à valorização da utilização de estratégias centradas no aluno. No entanto, apenas um dos EFP do PME (Xavier) expressou uma mudança ao nível das suas representações profissionais. Assim, houve, em todos os casos, a constituição ou reconstrução da identidade profissional dos participantes a partir do contacto com a prática de ensino

supervisionada. Importa ainda sublinhar que, ao contrário do que aconteceu no caso português, os discursos de todos os participantes irlandeses revelaram um sentido de pertença às comunidades escolares onde lecionaram, o que indicia o desenvolvimento da dimensão coletiva das suas identidades profissionais.

1.4. Relações entre o currículo e as percepções de identidade profissional dos estudantes futuros professores.

Quais as relações que os EFP, da área das ciências físicas e naturais, das instituições em estudo, estabelecem entre o currículo dos programas de FIP e as suas percepções de identidade profissional?

A quarta questão de investigação visava a análise das relações os EFP estabelecem entre o currículo e as suas percepções de identidade profissional. Subordinados a esta questão estavam os dois seguintes objetivos de investigação:

- (1) Analisar a importância que os EFP atribuem às várias unidades curriculares ou módulos para a sua formação profissional;
- (2) Relacionar as componentes curriculares académica e prática dos programas de FIP das instituições em estudo, na área das ciências físicas e naturais, com a (re)construção das percepções de identidade profissional dos EFP.

Como estes objetivos estão interligados entre si, havendo pontos que são comuns aos dois e dimensões que se situam numa zona de fronteira entre um e outro, opta-se por se responder a esta questão sem se fazer uma diferenciação explícita entre ambos, ao contrário do que foi feito nas questões anteriores. Desta forma, nesta secção, privilegia-se uma visão integrada da relação que os EFP estabelecem entre o currículo e a constituição da sua identidade profissional.

De um modo geral, todos os EFP portugueses e irlandeses valorizam grandemente as unidades curriculares e módulos das áreas de FDE e PP. Mesmo assim, a maior parte dos participantes destacou algumas unidades curriculares e módulos de FEG. À exceção de Rodrigo (MEFQ) e Edgar (BSE), todos os restantes EFP identificaram unidades curriculares ou módulos desta área de formação que consideraram relevantes para a sua aprendizagem. A análise das unidades curriculares que foram valorizadas pelos EFP portugueses demonstrou que nelas predomina o estudo de questões relacionadas com a organização educativa, a didática, a prática profissional, o profissionalismo e a reflexão.

Nos módulos identificados pelos EFP irlandeses predominam as mesmas questões referidas anteriormente. No caso do BSE, os módulos identificados são diferentes, mas ambos abordam temáticas relacionadas com as estratégias educativas e o ambiente educacional. No caso do PME, embora os módulos sejam bastante diferentes, em todos são estudadas questões relacionadas com a reflexão.

No caso português, todos os EFP valorizaram os contributos do mestrado, especialmente da prática, para o seu desenvolvimento profissional, assim como para a reconceptualização das suas perceções acerca dos papéis profissionais do professor. Daniel e Rodrigo valorizaram o mestrado como um todo, referindo que as várias áreas de formação se complementam. Na opinião destes participantes, todas as unidades curriculares contribuíram gradualmente para a sua formação. Apesar disso, estes EFP, destacaram os contributos da IPP III e IV, considerando-os nucleares para o seu desenvolvimento profissional. Neste sentido, Rodrigo sublinhou ainda a importância da investigação sobre a sua própria prática para o referido desenvolvimento. Sofia também destacou a importância da prática, referindo que esta foi insuficiente. Por sua vez, Adriana expressou a importância que a FDE e a PP (em especial a IPP III e IV) tiveram para o seu desenvolvimento profissional, estabelecendo a interligação entre ambas e considerando que a primeira representa a teoria que fundamenta a sua prática. Por outro lado, Sofia valorizou a oportunidade de sociabilizar com vários professores de várias disciplinas da escola cooperante onde fez as suas intervenções de IPP III e IV.

Na Irlanda, todos os EFP referiram que o respetivo programa de FIP contribuiu para a sua formação, mas, como já foi referido, nem todos consideraram que contribuiu para a mudança das suas representações profissionais. Andrea (BSE) e Maria (PME) apresentaram visões semelhantes, referindo que a FIP contribuiu para o desenvolvimento das suas competências. Contudo, Maria afirmou que o PME não teve qualquer influência nas suas perceções acerca do professor. Por sua vez, Andrea (BSE) e Xavier (PME) referiram-se apenas a uma maior consciencialização acerca dos papéis e funções profissionais, enquanto que a maior parte dos restantes participantes consideraram que as experiências de FIP contribuíram para a modificação das suas perceções sobre os mesmos. Por exemplo, Paula expressou claramente a mudança do seu ideal de professor, que passou de executor para facilitador da aprendizagem. Para além disso, muitos identificaram mudanças graduais de perceções a partir do contacto com a prática em contexto profissional.

Embora tenham assumido a importância nuclear da prática para o seu desenvolvimento profissional, a maior parte dos EFP irlandeses acabou por destacar as aprendizagens realizadas no âmbito dos módulos de FDE. No BSE, devido às temáticas estudadas, existiram para Andrea dois módulos (um de FDE e outro de PP) que foram fundamentais para a sua formação profissional porque abordavam questões didáticas que ela considerou essenciais para estruturar a sua prática. Por sua vez, Edgar e Paula valorizaram especialmente o último período de prática, sublinhando que este impulsionou o seu desenvolvimento profissional devido à sua maior imersão no contexto escolar, o que lhes permitiu a obtenção de uma compreensão mais profunda dos papéis e funções profissionais do professor. Para além disso, Paula valorizou, de igual modo, os vários módulos de FAD e FDE do BSE, referindo-se à sua importância na sua preparação para a prática. No PME, Maria atribuiu especial relevância às estratégias que estudou no módulo de FDE e que utiliza nas suas aulas. Referindo-se às mesmas áreas de formação, mas colocando a tónica nos indivíduos, Xavier (à semelhança de Sofia do MEBG) referiu-se à importância que atribuiu às relações que estabeleceu com os vários atores educativos com quem se cruzou no âmbito da prática e do módulo de FDE.

Importa sublinhar que, na Irlanda, Andrea, Paula e Maria expressaram claramente, nos seus discursos, a relevância dos módulos de FDE para o exercício da atividade profissional, demonstrando a influência e importância desta área de formação na constituição das suas identidades profissionais. Comparando as perspetivas dos vários EFP portugueses e irlandeses, conclui-se que os participantes tendem a atribuir mais relevância às unidades curriculares ou módulos em que têm menos horas de formação, uma vez que os portugueses valorizam mais a prática (IPP III e IV) e os irlandeses valorizam mais a FDE (que tem menor expressão curricular nos programas irlandeses, em especial no PME, quando comparada com a realidade dos Mestrados em Ensino portugueses). Para além disso, ao contrário do que acontece no caso português, as narrativas da maior parte dos EFP irlandeses expressaram ainda uma desvalorização da integração da teoria na prática, demonstrando que este processo foi um dos seus principais desafios.

De um modo geral, quer se trate de EFP com ou sem experiência prévia, a análise realizada remete também para a importância do período de indução para o desenvolvimento sustentado da identidade profissional. No caso português, onde o número de horas de prática é bastante mais reduzido do que na Irlanda, a relevância da existência desse período torna-se ainda mais significativa. Contudo, é nesta realidade que

ele é inexistente. Para além disso, os discursos dos EFP que participaram neste estudo demonstraram que, pelo menos no final do ano, são preferidas abordagens de ensino e aprendizagem centradas no aluno. Isto revela uma clara influência da formação que receberam na componente curricular académica, especialmente na FDE, e das aprendizagens que realizam a partir da reflexão sobre as suas próprias experiências práticas. O facto de privilegiarem este tipo de abordagens mostra que compreenderam a sua importância, tornando-as parte integrante da sua identidade profissional.

1.5. Supervisão e identidade: Perceções, relações e influências.

Qual a influência do processo supervisivo na constituição da identidade profissional dos EFP?

A quinta questão de investigação focava-se nas relações supervisivas, isto é, na forma como os EFP e os supervisores e/ou docentes de IPP percecionavam as relações que se estabeleceram entre si. No âmbito desta questão, formularam-se quatro objetivos:

- (1) Comparar o processo supervisivo a partir das perceções dos EFP e dos supervisores e/ou docentes de IPP;
- (2) Relacionar as perceções dos EFP sobre as relações que estabelecem com os seus supervisores com o processo de constituição da sua identidade profissional;
- (3) Analisar as perceções dos supervisores e/ou docentes de IPP acerca das perceções de identidade profissional dos EFP;
- (4) Compreender as perceções dos supervisores e/ou docentes de IPP acerca da sua influência na constituição da identidade profissional dos EFP.

1.5.1. O processo supervisivo em Portugal e na Irlanda: Perceções dos atores educativos.

O processo supervisivo em Portugal e na Irlanda funciona de forma bastante diferente. Na realidade portuguesa, os EFP são, normalmente, acompanhados de perto pelos seus supervisores cooperantes e institucionais. No caso do MEFQ, isto é verdade para todos os participantes, mas, no caso do MEBG, os participantes referem-se a uma supervisão mais ausente por parte da supervisora institucional, tendo esta ficado maioritariamente a cargo da supervisora cooperante. No entanto, em ambos os Mestrados em Ensino, são frequentes as reuniões que os EFP têm com os cooperantes, mas a

periodicidade das mesmas não é fixa, na maior parte dos casos. Em ambos os mestrados, o acompanhamento na IES foi realizado pela docente de IPP III e IV, que, no caso do MEFQ, também era a sua supervisora institucional educacional. Nesta realidade, todos os mestrandos associaram as orientações da supervisora institucional à teoria e as do(a) supervisor(a) cooperante à prática. No caso de Sofia (MEBG), a supervisão da supervisora institucional foi apenas relacionada com construção do projeto de investigação, sendo a restante supervisão atribuída à supervisora cooperante. Apesar destas diferenças que se encontram nos programas de FIP da realidade portuguesa, verifica-se que todos os EFP foram bastante apoiados durante o processo de planificação e construção de materiais para as aulas.

Na Irlanda, a supervisão tem claramente uma conotação inspetiva, realçando-se o facto de a maior parte dos participantes se referir aos supervisores institucionais usando o termo “inspetor”. Nesta realidade, em ambos os programas de FIP, não existe qualquer tipo de apoio durante o processo de planificação e construção de materiais para as aulas, a não ser que os EFP o solicitem. Nas raras situações em que isso acontece, verifica-se que este apoio é solicitado aos supervisores cooperantes. Ao contrário do caso português, em que o supervisor cooperante está sempre presente nas aulas lecionadas pelo EFP, na Irlanda, a maior parte dos participantes leciona as suas aulas sem ser observado, estando sozinho na sala de aula. Nesta realidade, as observações formais são apenas realizadas pelos supervisores institucionais sem que os EFP saibam quando vão ser observados. Os discursos dos participantes irlandeses mostraram ainda que as reuniões pós-aula foram o único contacto que tiveram com aqueles supervisores. Importa ainda salientar que a maior parte dos EFP e dos supervisores institucionais considerou que deveria haver mais momentos de observação e discussão da prática dos primeiros.

1.5.2. Relações supervísivas: Perceções dos estudantes futuros professores.

A análise das relações que se estabeleceram entre os vários atores educativos, neste caso, entre os EFP e os seus supervisores e/ou docentes de IPP, permite compreender a influência que estes últimos exerceram na constituição da identidade profissional dos primeiros, nomeadamente a partir da transmissão de normas e valores profissionais. Embora de forma diferente, todos os EFP portugueses reconheceram a influência dos seus supervisores na sua formação e no seu desenvolvimento profissional, resultando na (re)construção da sua identidade profissional.

Considerando que a relação que estabeleceu com a sua supervisora cooperante (Vera) foi de total cooperação, no MEBG, Sofia classificou-a como a mais influente no seu processo de formação. Esta EFP garantiu que Vera não a condicionou, mas admitiu que usou e adaptou, nas suas aulas, algumas das estratégias que a viu usar. Por sua vez, Sofia considerou que a relação que estabeleceu com a supervisora institucional foi cordial. As narrativas desta mestrandia mostraram que ela valorizou bastante o feedback que lhe foi dado pelos vários atores educativos (alunos, supervisora cooperante e investigadora) para o seu desenvolvimento profissional. Além disso, Sofia reconheceu que ambas as supervisoras contribuíram positivamente para a sua formação profissional. Por um lado, a supervisora cooperante, tendo estado mais presente, constitui-se como um exemplo, um modelo a seguir. Por outro lado, a supervisora institucional, apesar de menos presente, contribuiu com comentários ao seu trabalho que foram importantes para a correção de alguns aspetos mais ligados com a escrita do Relatório de PES.

No MEFQ, Adriana reconheceu principalmente a influência da supervisora cooperante (Sandra) nos seus desempenhos, nomeadamente a partir da observação das suas aulas. Durante as suas intervenções, esta EFP adotou algumas das estratégias de Sandra, nomeadamente, a forma de gerir o comportamento dos alunos, assim como algumas estratégias para envolver os alunos em momentos mais expositivos das aulas. Adriana considerou que, na sua prática profissional futura, a influência da cooperante será ainda mais notória. Sobre a relação que estabeleceu com as suas supervisoras, esta participante afirmou que ambas sempre a incentivaram, sublinhando ainda que a supervisora cooperante se tornou uma amiga.

Por sua vez, Daniel referiu que nunca se sentiu condicionado pela sua supervisora cooperante. Todavia, reconheceu que procurou não se distanciar muito da forma como ela agia em sala de aula para benefício dos alunos. Neste sentido, este EFP admitiu ter tentado ser mais permissivo do que seria se a turma fosse sua, dado que se classificou como um professor autoritário. Daniel afirmou que Elsa o influenciou positivamente, considerando-a como um modelo do seu ideal de professor. De um modo mais global, este mestrando referiu que ambas as supervisoras contribuíram para a sua formação profissional, nomeadamente para a modificação dos seus desempenhos e da sua forma de ensinar, assim como para o desenvolvimento de competências que lhe permitirão um desenvolvimento profissional ao longo da vida. Daniel considerou que as relações que estabeleceu com as suas supervisoras foram boas, tendo desenvolvido relações de frontalidade com ambas.

Ainda no MEFQ, Rodrigo considerou que os seus supervisores contribuíram bastante para a sua formação profissional, destacando os seus estímulos para a utilização de estratégias de ensino e aprendizagem com que estava pouco familiarizado e reconhecendo os seus contributos para a superação das dificuldades encontradas. Este EFP admitiu que adotou e adaptou algumas das estratégias do seu supervisor cooperante, nomeadamente no que se refere à relação com os alunos e à forma de gestão da aula. Rodrigo referiu também o contributo do supervisor cooperante para a compreensão de várias questões relacionadas com a identidade institucional. Assim, apesar de considerar que têm estilos de ensino diferentes, Rodrigo reconheceu que Carlos o influenciou, sem o condicionar ou restringir. Este mestrando caracterizou muito positivamente as relações que estabeleceu com ambos os supervisores, considerando que foram benéficas e centradas numa perspetiva de colaboração.

Na Irlanda, no BSE, Andrea reconheceu que foram os supervisores institucionais que a estimularam a utilizar metodologias ativas de ensino e aprendizagem. Para além disso, esta EFP sublinhou que procurou adotar e adaptar algumas estratégias dos supervisores cooperantes ou de outros professores da escola cooperante cujas aulas ela tinha observado. Andrea apenas se referiu às relações que estabeleceu com os seus supervisores cooperantes, caracterizando-as como boas, não identificando quaisquer relações com os supervisores institucionais. Neste sentido, não atribuiu grande expressão à influência destes últimos para a sua formação, admitindo que agia de forma diferente quando estes a observavam. Apesar disso, referiu que procurou melhorar os seus desempenhos de acordo com o feedback que recebeu. Considerando que os supervisores cooperantes a influenciaram mais do que os supervisores institucionais, Andrea não reconheceu um grande contributo dos primeiros para a sua aprendizagem profissional. Admitiu, contudo, que estes contribuíram para a sua integração na vida escolar.

Por sua vez, Edgar valorizou muito os contributos dos seus supervisores, em especial dos cooperantes, para o desenvolvimento de competências profissionais que continuará a utilizar ao longo da sua carreira. Este participante atribuiu bastante importância ao diálogo que foi estabelecendo com os seus supervisores cooperantes, admitindo que isso o obrigou a adotar uma postura mais crítica e rigorosa. Edgar afirmou que desenvolveu um estilo próprio de ensino que resultou da combinação das suas próprias experiências em sala de aula com as observações das aulas de professores mais experientes e com as discussões que teve com os seus supervisores cooperantes. Desta forma, Edgar considerou que os supervisores cooperantes foram os que mais

influenciaram os seus desempenhos. Apesar disso, este EFP sublinhou também a importância que o feedback do supervisor institucional da área da educação teve para a modificação dos seus desempenhos. Caracterizando-os como amigos críticos, Edgar admitiu que as relações que estabeleceu com os supervisores institucionais foram mais formais do que as relações que manteve com os supervisores cooperantes.

Ainda no BSE, Paula reconheceu que todos os supervisores foram importantes para a sua formação profissional, atribuindo, contudo, uma maior relevância aos supervisores institucionais, sublinhando que foram estes que mais contribuíram com conselhos e sugestões para modificar a sua prática. Esta EFP referiu-se ainda aos estímulos que recebeu dos seus supervisores (cooperantes e institucionais) para a utilização de metodologias ativas de ensino e aprendizagem. Para além disso, Paula admitiu ter adotado e adaptado algumas das estratégias de ensino dos seus supervisores cooperantes para não alterar algumas das rotinas a que os alunos já estavam habituados. Esta participante considerou que as relações que estabeleceu com os seus vários supervisores cooperantes foram melhorando ao longo do tempo, tendo passado a percecioná-los como colegas de profissão. Por sua vez, caracterizou as relações que estabeleceu com os supervisores institucionais como formais. Apesar de considerar que estes foram os que mais contribuíram para a sua formação profissional, Paula admitiu que os supervisores cooperantes foram quem mais contribuiu para o seu desenvolvimento profissional, pois foram eles que a acompanharam diariamente.

No PME, Maria considerou que a observação das aulas da sua supervisora cooperante da área das Ciências foi importante para a sua aprendizagem profissional, referindo que procurou utilizar algumas das estratégias desta supervisora nas suas aulas, nomeadamente a forma de interação com os alunos e a sequenciação das aulas. Esta participante afirmou que manteve boas relações com todos os seus supervisores, sublinhando que apesar de minimalista e cordial, a relação que estabeleceu com os seus supervisores institucionais foi bastante construtiva. Relativamente aos supervisores cooperantes, Maria sublinhou a cordialidade, colegialidade e utilidade das relações que estabeleceu com eles. Na sua opinião, foram estes os supervisores que mais contribuíram para a sua formação profissional porque facilitaram a sua aprendizagem, tendo influenciado os seus desempenhos. Por outro lado, considerou que os supervisores institucionais não tiveram grande impacto na sua formação porque apenas teve contacto com eles nos dias em que foi observada.

Finalmente, Xavier considerou que todos os supervisores o influenciaram, tendo contribuído para a sua formação profissional e para o desenvolvimento da sua confiança enquanto professor. Os supervisores institucionais tiveram mais influência na seleção das metodologias de ensino e aprendizagem que utilizou nas suas aulas e a supervisora cooperante influenciou-o mais ao nível das estratégias de gestão de sala de aula. Xavier classificou as relações que estabeleceu com os seus supervisores (institucionais e cooperante) como boas e benéficas.

A análise dos discursos dos EFP portugueses e irlandeses permitiu concluir que há um consenso geral ao nível da elevada influência do supervisor cooperante. Importa, contudo, sublinhar que as narrativas de Andrea e Paula (participantes irlandesas) destacam-se das dos restantes participantes, dado que não comungam exatamente das mesmas perceções, reconhecendo, respetivamente, a ausência de influência dos mesmos ou a sua influência segundo uma perspetiva dicotómica (formação, por um lado, e desenvolvimento, por outro). Alguns dos EFP (Rodrigo e Andrea) sublinharam ainda a importância dos cooperantes para a sua integração na cultura escolar. Há também consenso ao nível da influência da observação de aulas, sendo esta reconhecida como uma etapa importante da formação profissional. Embora todos os EFP tenham valorizado o feedback que recebem dos supervisores, Rodrigo, Edgar e Xavier fizeram-no de forma mais explícita, atribuindo-lhe uma maior relevância para o seu desenvolvimento profissional. Importa ainda salientar que alguns dos participantes portugueses e irlandeses (e.g., Rodrigo, Paula e Edgar) optaram por adotar algumas estratégias dos cooperantes para benefício dos alunos. Esta conclusão aponta para a importância de ser dada a oportunidade aos EFP de terem uma turma própria, onde possam desenvolver livremente o seu próprio estilo profissional.

Face ao exposto, verifica-se, tal como foi referido por vários autores, que a prática no decurso da FIP possibilita a atualização das imagens profissionais dos EFP, originando a modificação do modelo de professor ideal, que, normalmente, passa a assemelhar-se às características dos respetivos supervisores cooperantes, uma vez que estes são considerados, pelos EFP, como os formadores que mais os influenciam. Estas influências refletem-se nas práticas dos EFP, que, por sua vez, espelham a sua identidade profissional. Desta forma, conclui-se que as relações que se estabelecem com os supervisores influenciam fortemente a constituição da identidade profissional dos EFP.

1.5.3. Representações identitárias: Perceções dos supervisores e/ou docentes de Iniciação à Prática Profissional.

Em Portugal, ambas as supervisoras de Sofia afirmaram que ela desempenhou o seu papel profissional, tendo transformado a sua perceção de aluna para professora. A supervisora cooperante considerou ainda que esta mestranda tinha uma imagem positiva dela própria e que estava preparada para o exercício da profissão porque procurará sempre apostar numa aprendizagem ao longo da vida, dado que esta é uma característica própria da sua identidade. Com uma perspetiva semelhante, Aurora afirma que Sofia está preparada porque desenvolveu a capacidade de utilizar os recursos disponíveis para promover as aprendizagens dos alunos, assim como a consciência de que ainda tem muito a aprender.

No MEFQ, a supervisora cooperante considerou que Adriana está minimamente preparada para exercer a profissão, pois desenvolveu as ferramentas necessárias para se continuar a desenvolver no futuro. De igual modo, embora considerasse que Adriana estava preparada, a docente de IPP III e IV valorizou a importância e a necessidade de esta mestranda continuar a apostar num percurso de desenvolvimento ao longo da sua vida. Sobre a autoperceção de Adriana como professora, esta participante referiu que ela se perspectivava uma boa professora. De forma complementar, a supervisora cooperante considerou que esta EFP percecionava o professor como um facilitador da aprendizagem dos alunos.

No caso de Daniel, ambas as formadoras (supervisora cooperante e docente de IPP III e IV) afirmaram com toda a certeza que ele já se assume como professor, considerando-o preparado para continuar a desenvolver-se profissionalmente ao longo da vida. Na opinião da docente de IPP III e IV, Daniel aprendeu a reconhecer a importância da formação contínua para o seu desenvolvimento profissional, o que é uma característica importante para a sua preparação profissional. Sobre a identidade profissional do mestrando, esta docente considerou, por um lado, que ele reconstruiu as suas representações profissionais, tendo passado a valorizar o trabalho colaborativo, assim como a participação e as dificuldades dos alunos. Por outro lado, a supervisora cooperante não estava certa de que, no futuro, Daniel continuasse a implementar estratégias ativas de ensino e aprendizagem.

Ainda no MEFQ, quer o supervisor cooperante, quer a docente de IPP III e IV, consideraram que Rodrigo estava preparado para o exercício da profissão. Estes formadores caracterizaram-no como um profissional cientificamente proficiente, que

valoriza a importância da formação contínua para o seu desenvolvimento profissional. A docente destacou também a sua capacidade autocrítica. Esta participante sublinhou ainda que Rodrigo já iniciou o mestrado com alguma perceção profissional (menor do que a de Daniel), mas assegurou que foi o mestrado que lhe possibilitou a aprendizagem que lhe permitirá o seu desenvolvimento profissional futuro.

Na Irlanda, no BSE, o supervisor institucional de Andrea referiu que ela é proficiente e que apresenta melhores desempenhos do que alguns professores mais experientes. Por esse motivo, reconheceu que ela estava preparada para exercer a profissão. Sobre a autoperceção desta EFP como professora, o supervisor considerou que ela se via como uma facilitadora da aprendizagem dos alunos. Por sua vez, o supervisor de Edgar admitiu que ele ainda não estava completamente preparado para o exercício da profissão. No entanto, reconheceu que ele adquiriu as ferramentas necessárias para se desenvolver profissionalmente durante o primeiro ano de trabalho. Finalmente, sobre a autoperceção de Paula como professora, a supervisora institucional considerou que ela está consciente das suas limitações e inseguranças, sentindo-se feliz, mas não confiante. A supervisora afirmou que esta EFP encontrou o seu caminho, mas ainda precisa de evoluir mais, podendo vir a sentir dificuldades quando estiver inserida num outro ambiente escolar.

A análise dos discursos dos formadores mostram que todos consideram que os EFP desenvolveram ferramentas que lhes permitirão um desenvolvimento profissional nos primeiros anos de trabalho e ao longo da vida. Apesar disso, as narrativas dos supervisores e/ou docentes de alguns dos EFP sem experiência profissional (MEBG e BSE) revelam alguma preocupação com a sua adaptação a novos contextos. As preocupações dos supervisores e/ou docentes dos EFP que já tinham experiência profissional (MEFQ, nomeadamente Daniel e Rodrigo) referem-se à reconstrução de representações profissionais, permanecendo, especialmente no caso de Daniel, a dúvida se houve uma verdadeira transformação das suas identidades profissionais.

1.5.4. Influências supervisivas na constituição da identidade profissional dos estudantes futuros professores.

Em Portugal, a supervisora cooperante de Sofia, apesar de referir que procurou dar espaço a esta EFP para que ela se conseguisse apropriar do seu papel profissional, reconheceu que desempenhou o papel de mentora, tendo funcionado como um modelo. Por seu lado, a docente de IPP não tem a certeza acerca do grau da sua influência na

identidade profissional de Sofia, mas admite que gostaria de ter conseguido contribuir para o desenvolvimento de uma atitude crítica de permanente questionamento.

No MEFQ, a docente de IPP sublinhou que procurou atenuar as questões hierárquicas que implicitamente se estabelecem entre professor/mestrando e supervisor/EFP. Esta participante referiu que o estabelecimento de relações implica sempre algum grau de influência, desejando, por isso, que a sua influência tenha sido positiva em todos os mestrandos. Por sua vez, a supervisora cooperante de Adriana admitiu tê-la influenciado mais do que esperava, tendo-se apercebido que esta EFP adotou várias das suas estratégias ao longo das intervenções, nomeadamente a sua linguagem em sala de aula. No caso de Daniel, a supervisora cooperante afirmou que, apesar de saber que certamente condicionou e influenciou os seus desempenhos, não conseguiu determinar qual teria sido o seu impacto na prática e na identidade deste mestrando. Finalmente, o supervisor cooperante de Rodrigo reconheceu que poderá ter tido alguma influência nas estratégias que Rodrigo utilizou, uma vez que o aconselhou muitas vezes. Contudo, menciona que procurou não o condicionar.

Na Irlanda, no BSE, as perspetivas dos supervisores divergem entre si, havendo alguns aspetos comuns com as de alguns dos formadores portugueses. O supervisor de Edgar não soube dizer se influenciou ou não os desempenhos deste EFP. Partilhando parte desta incerteza, o supervisor de Andrea admitiu que gostaria de ter conseguido influenciá-la, estimulando-a para a utilização de estratégias de *inquiry*. Por sua vez, a supervisora de Paula admitiu que a influenciou porque a ajudou a identificar as questões da sua prática que ainda necessitavam de ser melhoradas.

As narrativas dos vários supervisores e/ou docentes de IPP revelaram, assim, que a maior parte considerou ter exercido algum tipo de influência nos desempenhos e, consequentemente, na identidade profissional dos EFP. Importa sublinhar que os discursos destes participantes demonstraram que esta influência é involuntária, havendo perspetivas dicotómicas, dado que alguns esperam ter influenciado os EFP e outros gostariam de não ter tido qualquer influência nas suas práticas.

2. Recomendações para a Formação Inicial de Professores

Dos discursos dos participantes emergiram algumas questões que podem ser consideradas numa reflexão sobre uma eventual reestruturação dos atuais programas de formação que foram estudados em cada uma das realidades. No caso dos Mestrados em Ensino (Portugal), sobressai a necessidade de se repensar o contacto com a sala de aula,

existindo a recomendação para que este seja iniciado mais cedo. Neste sentido, seria importante que esse contacto se realizasse logo no primeiro semestre do primeiro ano da formação, na IPP I, através da observação. De acordo com as narrativas de alguns dos supervisores entrevistados, seria ainda benéfico se os EFP pudessem participar na leção de aulas ainda no primeiro ano (segundo semestre). Isto implicaria que as intervenções que atualmente são realizadas na IPP III fossem realizadas logo na IPP II, criando-se a possibilidade de aumentar o número de intervenções na IPP III.

Uma outra questão relevante, prende-se com a participação dos EFP nas várias atividades não letivas que fazem parte do dia-a-dia de um professor (e.g., reuniões, atividades extracurriculares, etc.). Os discursos dos participantes demonstraram que as experiências variam consoante o contexto, havendo algumas escolas cooperantes que permitem que os EFP tenham essas experiências, mas outras não. Neste sentido, seria importante uniformizar as experiências dos mestrados portugueses, permitindo que todos pudessem participar ativamente em todas as vertentes do trabalho docente. Esta recomendação é também fundamentada nas narrativas dos EFP irlandeses, uma vez que estes reconhecem o inestimável contributo dessa participação para a sua socialização profissional.

Ainda no caso português, de acordo com os discursos de algumas das supervisoras do MEFQ, o atual modelo serve o propósito a que se destina, isto é, funciona como uma primeira introdução à prática profissional que deve ser continuamente desenvolvida ao longo da vida. Concorde-se parcialmente com esta perspetiva, reconhecendo-se que a FIP é, de facto, o início de um longo caminho de desenvolvimento profissional. Todavia, considera-se que o atual modelo, embora podendo ser mais adequado para mestrados que já têm alguma experiência profissional e/ou que estão a lecionar simultaneamente noutros contextos, onde podem experimentar autonomamente as várias estratégias de ensino e aprendizagem que vão sendo trabalhadas no mestrado, poderá não ser o mais indicado para quem leciona pela primeira vez. Apesar de todo o apoio que é dado aos EFP pelos seus supervisores, não se pode deixar de reconhecer que o número de horas de prática é escasso. Esta insuficiência é reconhecida por alguns dos EFP (e.g., Sofia e Rodrigo), que consideram que poderiam ter tido um maior e melhor desenvolvimento profissional se tivessem tido a oportunidade de lecionar mais tempo. Estes discursos são suportados pelas recomendações europeias e acentuam a importância de haver um aumento do número de horas de prática nos Mestrados em Ensino. Para além disso, uma das supervisoras do MEBG (Vera) reforça a importância de ser dada a oportunidade aos

EFP de serem responsáveis por uma turma. Admite-se, contudo, que este é um problema de difícil resolução devido às limitações impostas pela legislação em vigor. Neste contexto, é indiscutível a necessidade da existência do período de indução, que está legislado, mas que não está a ser implementado.

Embora tenham um maior número de horas de prática, dos discursos de alguns dos EFP irlandeses também emerge a importância e a necessidade de terem a oportunidade de lecionar numa turma que não seja partilhada com os supervisores cooperantes. Estes participantes não se referem à falta de oportunidade para experimentarem autonomamente o papel profissional (sem supervisão), mas sim ao facto de muitas vezes não terem continuidade pedagógica, dado que, por vezes, apenas lecionam um das aulas semanais de uma determinada turma do cooperante. Isto limita bastante o tipo de atividades que implementam nessas turmas se não houver uma articulação das suas planificações com as dos supervisores cooperantes. Apesar de ser uma recomendação a ter em consideração, neste contexto existe um período de indução, o que atenua esta necessidade, dado que permite que os jovens professores tenham essa experiência mais tarde. Todavia, a julgar pelo tipo de supervisão que tiveram durante a FIP, fica a dúvida se essa indução será suportada por um acompanhamento adequado.

A análise destas narrativas portuguesas e irlandesas remete para a necessidade de se repensar os atuais modelos de formação. No caso português, existe a necessidade de criar um modelo que, mantendo as características do atual no que diz respeito ao processo supervisivo, nomeadamente no acompanhamento dos EFP, e à investigação da própria prática, permita que os EFP portugueses vivenciem experiências de prática não supervisionada (tal como acontecia no modelo anterior de formação). Esta reformulação teria obviamente de ser suportada por políticas educacionais que permitissem que os EFP assumissem a responsabilidade de uma turma, nem que fosse apenas durante um período letivo. Por outro lado, na Irlanda, há a necessidade de repensar o atual modelo de supervisão, transformando a perspetiva inspetiva numa perspetiva de desenvolvimento profissional, baseada num acompanhamento próximo de todo o processo de planificação e reflexão, pelo menos numa fase inicial (segundo e terceiro anos no BSE e primeiro ano no PME).

Alguns dos EFP portugueses e irlandeses referem-se ainda à importância da partilha de experiências com os seus pares para a sua aprendizagem e desenvolvimento profissional. Esta questão é corroborada por alguma da literatura que foi mobilizada no Enquadramento Teórico e Normativo deste trabalho e pelos resultados do estudo de

Nguyen e Loughland (2017), onde os autores reconhecem a relevância da observação de aulas de pares para a aprendizagem profissional dos EFP. Neste sentido, seria útil ponderar a possibilidade de se constituírem, em ambas as realidades, núcleos de estágio com mais do que um EFP, dado que isso fomentaria o desenvolvimento de perspetivas colaborativas de partilha e reflexão. Uma outra questão que foi referida por uma das supervisoras portuguesas (Aurora), mas que é transversal às duas realidades, é a necessidade de uma maior articulação entre supervisores. No caso português esta articulação prende-se com as relações entre os supervisores cooperantes/instituição de ensino superior e supervisores institucionais/escolas cooperantes, traduzindo-se na necessidade de aproximar mais ambas as instituições e os seus atores educativos, numa perspetiva de colaboração institucional que vise o desenvolvimento profissional de todos os atores educativos envolvidos no processo supervisoivo. Esta perspetiva aproxima-se da proposta de Nóvoa (2019) para a criação de um terceiro espaço da educação. Por sua vez, no caso irlandês, significaria uma maior articulação entre supervisores cooperantes, por forma a garantir que os EFP não experienciassem formas contraditórias de supervisão ou até a ausência da mesma.

Relativamente ao processo supervisoivo, os participantes irlandeses referiram-se à necessidade de: (a) discutir a prática; (b) serem apoiados durante o processo de planificação das aulas; (c) aumentar o número de reuniões com os supervisores institucionais. Para além disso, estes participantes consideram que há a necessidade de aumentar o número de módulos de FDE ou transformar módulos semestrais em anuais. Relativamente ao BSE, tal como recomenda a literatura, houve o reconhecimento da necessidade de serem utilizadas mais estratégias de resolução de problemas nos vários módulos da formação. A utilização deste tipo de estratégias pelos próprios formadores de professores permite que os EFP aprendam da forma como se pretende que eles ensinem, o que facilitará a sua compreensão do processo de ensino subjacente à utilização daquelas estratégias. No caso do PME, existiram recomendações para ser repensado o início da formação, tornando-o coincidente com o início do ano letivo nas escolas cooperantes.

Vários dos autores que foram mobilizados na revisão da literatura (Parte I) consideram que é importante desenvolver uma pedagogia da identidade na formação inicial de professores. Neste sentido, em ambas as realidades, as reflexões que os EFP têm de escrever ao longo do ano poderiam ser utilizadas de forma mais sistemática para o desenvolvimento desta pedagogia, sendo discutidas nas várias unidades curriculares e módulos que acompanham a componente curricular prática dos respetivos programas de

FIP. Isto permitiria criar um currículo de formação onde a importância da identidade seria formalmente reconhecida para o desenvolvimento profissional, possibilitando uma maior consciencialização das identidades atuais e emergentes dos EFP, assim como da sua influência no seu desenvolvimento profissional.

3. Assuntos Emergentes dos Discursos dos Participantes

Da análise das narrativas dos participantes surgiram algumas questões que não estavam contempladas nos objetivos deste trabalho. Devido à sua relevância, considera-se pertinente identificá-las. Em Portugal, na Universidade de Lisboa, foi criado recentemente um documento com diretrizes para o funcionamento da PES nos vários Mestrados em Ensino. Este documento representa um esforço de uniformização de procedimentos, tal como já acontece noutras realidades europeias. Comparando-o com o documento irlandês, verifica-se que o português é muito menos prescritivo do que o do TTC. No entanto, os discursos dos supervisores cooperantes mostram que, apesar da existência deste documento (que descreve, entre outras dimensões, o termos de participação dos EFP nas escolas cooperantes e as contrapartidas que a universidade dá aos supervisores cooperantes), há cooperantes que ainda têm dificuldade em perceber qual é o seu papel (especialmente aqueles que já eram cooperantes no modelo anterior de formação – pré-Bolonha). Identifica-se, portanto, a necessidade de reformulação do referido documento por forma a clarificar estes papéis.

Em ambas as realidades, os discursos dos EFP demonstram uma desvalorização da integração da teoria na prática, pelo que este processo foi um dos seus principais desafios. As suas narrativas demonstram ainda, como se viu no ponto anterior, a importância: (a) de uma inserção prolongada em contexto profissional para o desenvolvimento das várias dimensões da identidade profissional (tal como se consegue compreender a partir da análise dos discursos dos EFP do BSE); e (b) do período de indução para o seu desenvolvimento profissional e para a reconstrução da sua identidade profissional.

L. Leite e Esteves (2011) salientam a importância da FIP na preparação de professores de ciências que estejam preparados para lidar com os diferentes alunos e com os seus diferentes interesses, expressando a importância da utilização de estratégias de ensino aprendizagem centradas no aluno. Como se demonstrou, este estudo revela que todos os programas analisados promovem este tipo de preparação. Contudo, existem diferenças ao nível do acompanhamento que é dado aos EFP durante a planificação e

implementação das referidas estratégias. Verifica-se que, apesar de a prática ser muito mais prolongada na Irlanda, a componente supervisiva é mais forte em Portugal. Mas será que o elevado número de horas de prática na Irlanda compensa o menor acompanhamento por parte dos supervisores? E será que o forte acompanhamento dos supervisores portugueses compensa o reduzido número de horas de prática? Sabendo que a identidade profissional resulta de um processo de (re)interpretação das experiências, que está dependente do contexto onde ocorrem essas experiências, torna-se clara a importância de um contacto prolongado com a prática para a constituição da identidade profissional dos EFP. Neste sentido, os resultados demonstram que, em número de horas, a formação da Irlanda permite a constituição de uma identidade basilar mais consistente. Contudo, a análise do processo de supervisão neste contexto leva-nos a questionar se o maior número de horas de prática é conducente a uma melhor preparação profissional.

Embora as seguintes apreciações sejam feitas com prudência, devido ao reduzido número de participantes deste estudo, verifica-se que existem diferenças assinaláveis entre os sujeitos com e sem experiência profissional prévia, no que se refere ao seu desenvolvimento e às suas perceções de identidade profissional. Sofia, a participante portuguesa que não tinha experiência profissional prévia, demonstra uma menor consciencialização sobre os seus desempenhos, mas demonstra uma elevada capacidade de reflexão oral, mobilizando conhecimentos científicos e pedagógicos para a modificação dos seus desempenhos. Por sua vez, Daniel e Rodrigo, participantes portugueses com experiência docente prévia, estão claramente conscientes acerca dos seus desempenhos, mas, apesar disso, têm mais dificuldade em modificar as suas práticas. Os resultados da análise dos dados recolhidos na Irlanda parecem corroborar esta inferência, mas como não foi possível realizar observações nas escolas irlandesas, não é possível estabelecer uma relação direta entre as experiências prévias e os desempenhos na FIP. Não se pode, por isso, deixar de considerar outras hipóteses que podem justificar estas diferenças ao nível dos desempenhos dos participantes portugueses, nomeadamente: (a) a idade dos EFP; (b) as influências da socialização primária e profissional; (c) a dificuldade em modificar práticas enraizadas; e (d) a dificuldade em lidar com a mudança.

4. Limitações

Nesta investigação existiram algumas limitações relacionadas com a metodologia utilizada. Apesar de ser um estudo longitudinal, realizado em anos diferentes, os dados de cada contexto referem-se apenas ao desenvolvimento das perceções dos EFP durante

um ano letivo. Esta opção foi intencional, mas importa realçar que os resultados estão, assim, limitados a este espaço temporal, não refletindo a evolução dos EFP ao longo de todo o programa de formação. Tendo já sido referidas na segunda parte do trabalho, importa voltar a constatar as diferenças que existiram nos dados recolhidos nos dois países devido às limitações que foram impostas à investigadora na Irlanda, nomeadamente o facto de: (a) os EFP do PME serem do primeiro ano e os restantes estarem a frequentar o último ano do BSE; e (b) não ter sido possível realizar observações de aulas na Irlanda, tendo estas sido substituídas pela realização de uma entrevista.

Uma outra limitação metodológica está relacionada com o tipo de instrumentos usados para a recolha dos dados. Embora se tenha procurado diversificar os mesmos, tendo-se optado pela realização de observações e pela utilização de narrativas escritas e orais (entrevistas), não se pode deixar de salientar alguns constrangimentos que lhes podem estar associados. Importa, por isso, reconhecer que, inadvertidamente, a presença da investigadora pode ter condicionado de algum modo os comportamentos dos EFP portugueses durante as suas aulas, o que poderá ter resultado num enviesamento dos dados recolhidos. Apesar disso, a triangulação dos dados demonstra que a análise das observações é corroborada pelos discursos dos vários participantes, o que significa que, se existiu, este enviesamento não teve uma expressão significativa nos resultados. Para além disso, a investigadora pode ainda ter influenciado os discursos dos participantes (portugueses e irlandeses) devido à forma como construiu e formulou as diretrizes das narrativas escritas e as questões das entrevistas. É também necessário admitir que os participantes são diferentes e que, por esse motivo, podem preferir a escrita ou a oralidade, sentindo-se, por isso, mais à-vontade a escrever narrativas ou a ser entrevistados. Apesar ter sido garantida a confidencialidade e o anonimato aos participantes, existe ainda o risco de as respostas que foram dadas pelos participantes não corresponderem às suas verdadeiras perceções, mas sim àquilo que eles achavam que a investigadora queria ouvir ou ler.

É ainda importante considerar que, devido ao reduzido número de participantes não devem ser realizadas generalizações. No entanto, apesar de não se generalizar, as preposições teóricas resultantes das inferências têm possibilidades de transferibilidade. Para além disso, as representações das experiências vividas são sempre incompletas (Forbes & Davis, 2012), pelo que os resultados que se obtiveram podem não refletir inteiramente a forma como a identidade se constrói e desenvolve no âmbito da prática profissional. A (curta) duração da PES implica uma curta experiência em sala de aula, o

que constrange o desenvolvimento da identidade profissional, e consequentemente, as percepções dos futuros professores, acerca dessa mesma identidade. Todavia, apesar destes fatores, as narrativas (escritas e orais) permitiram uma análise dos discursos dos participantes conforme estes os proferiram, o que possibilitou a compreensão das suas percepções com o mínimo de subjetividade possível.

Reconhecem-se também as limitações que podem estar associadas às competências da própria investigadora. Nesta dimensão, não podem ser ignorados os constrangimentos linguísticos. Neste sentido, apesar da proficiência da investigadora na língua inglesa, é necessário sublinhar que ela não é bilingue e que o inglês não é a sua língua materna. Por esse motivo, podem ter existido algumas nuances discursivas que podem não ter sido completamente compreendidas ou que podem mesmo ter sido desconsideradas durante a conversação e a análise da mesma. Esta limitação foi reconhecida no diário da investigadora:

Continuo a notar uma barreira linguística (e cultural). Nem sempre eles [os EFP irlandeses] percebem o que eu quero dizer e muitas vezes tenho de pedir para me explicarem determinadas coisas. Acho que com o a continuação perdi mais o acanhamento de o fazer e tento manter-me mais atenta aos pormenores. O sotaque irlandês do inglês falado requer níveis de concentração ainda maiores. (Diário da Investigadora, Dublin, 22 de março de 2017)

Para além disso, a condução das entrevistas também pode ter sido afetada pelas competências da investigadora, reconhecendo-se que estas foram sendo desenvolvidas ao longo do tempo. Neste sentido, cita-se uma vez mais o diário da investigadora, remetendo-se para uma das últimas entradas da recolha de dados na Irlanda:

É para mim mais fácil agora fazer estas entrevistas. Poderia dizer que é por já conhecer os entrevistados (candidatos a professor) mas, na realidade, não sei se isso será verdade porque também me sinto à-vontade a entrevistar os supervisores. Mesmo o meu discurso oral parece que flui melhor: articulo melhor as palavras e as frases; cometo menos erros. Penso que o discurso está mais claro e isso também se reflete, provavelmente, nas respostas dos entrevistados, dado que se perceberem melhor o que eu digo e quero perguntar, naturalmente também responderão de forma mais concisa. Considero que o facto de ter tido um maior contacto com a língua (pelo facto de ter vindo a Dublin mais do que uma vez e pelo facto de ter passado muitas horas a transcrever as primeiras entrevistas) terá sido um fator muito importante. (Diário da Investigadora, Dublin, 16 de maio de 2017)

Finalmente, importa ainda reconhecer a possível influência da investigadora no desenvolvimento profissional de alguns dos EFP. Esta influência não foi antecipada, tendo emergido da análise dos discursos de dois dos participantes (Sofia e Rodrigo) que explicitamente reconhecem que a presença da investigadora nas suas aulas os influenciou positivamente, nomeadamente na forma como refletiram sobre a sua própria prática.

5. Caminhos de Investigação Futura

No final do percurso de investigação, não se pode deixar de sublinhar outras linhas de pesquisa que se foram delineando durante a realização deste trabalho, mas que não foi possível desenvolver. Algumas delas constituem possibilidades de investigação futuras.

Este estudo não tinha como objetivo analisar as unidades curriculares e os módulos de FAD. No entanto, como alguns dos EFP irlandeses atribuíram alguma importância a esses módulos e como existem vários autores (que foram referidos no Enquadramento Teórico e Normativo) que defendem que a área de docência também é uma das dimensões que contribui para a constituição da identidade profissional dos EFP, teria sido relevante analisar os conteúdos programáticos dessas unidades curriculares ou módulos, tentando compreender quais as dimensões que efetivamente influenciam aquela identidade. Assim, esta análise constitui-se uma possibilidade de investigação para o futuro. Similarmente, poder-se-ia tentar compreender, a partir da observação de aulas e da realização de entrevistas aos vários atores educativos envolvidos, de que forma são abordadas as temáticas das unidades curriculares e módulos de FDE, que foram consideradas pelos EFP como sendo extremamente importantes para a sua formação. Esta análise poderia centrar-se, entre outras questões, na análise das metodologias de ensino e aprendizagem que são utilizadas para a formação dos EFP.

Uma outra proposta de investigação, em linha com as recomendações do mais recente *Handbook* de formação de professores (já referido na Introdução deste trabalho; Cf. Cherrington, 2017), seria a realização de estudos longitudinais que acompanhassem as transformações da identidade profissional dos EFP ao longo de todo o programa de formação, analisando detalhadamente as preconcepções e representações profissionais dos mesmos e a forma como elas vão sendo desconstruídas a partir do contacto com as diversas componentes curriculares do programa de FIP. Isto exigiria um acompanhamento próximo dos mesmos, traduzindo-se num investimento por parte de todos os atores educativos. Neste sentido, para a obtenção de resultados mais significativos, poderia ser um projeto de investigação pensado e implementado com a colaboração dos docentes e supervisores dos respetivos programas de formação. Seguindo as recomendações de Ponte et al. (2017), o acompanhamento dos jovens professores nos primeiros anos do exercício profissional permitiria ainda compreender qual a influência da formação inicial no seu desenvolvimento profissional.

Como foi referido no ponto anterior, da análise realizada emerge a suspeita de que as diferenças de desempenhos de alguns EFP estão relacionadas com a existência ou inexistência de experiências profissionais prévias no âmbito da docência. Seria, por isso, significativo, por um lado, estudar a influência das experiências prévias de docência na constituição da identidade profissional dos EFP e, por outro, compreender quais os fatores que os EFP consideram que mais influenciam os seus desempenhos em sala de aula.

Os discursos de alguns dos supervisores cooperantes entrevistados (e.g., Vera do MEBG) sugerem que as suas identidades profissionais vão sendo reconstruídas a partir do contacto com os EFP. Esta conclusão é suportada pelos resultados dos estudos de Coward et al. (2015) e Lindqvist et al. (2017), que referem que as relações que os EFP estabelecem com os supervisores cooperantes influenciam a negociação da sua identidade profissional. Uma vez que esta questão não é muito explorada na literatura, considera-se que seria relevante realizar um estudo longitudinal que permitisse o acompanhamento dos supervisores cooperantes ao longo de dois ou três anos, procurando-se compreender quais as relações que se estabelecem entre eles e os EFP em cada ano letivo e qual a influência destes últimos nas práticas supervisivas dos primeiros. Assim, recorrendo-se a narrativas escritas e orais, poder-se-ia procurar compreender de que forma o processo de supervisão contribui para a reconstrução da identidade profissional dos supervisores cooperantes.

6. Considerações Finais

Importa, pois, recuperar o problema de investigação que sustentou o desenho deste estudo: Quais as relações que se estabelecem entre os currículos de FIP, das duas instituições em estudo, na área das ciências físicas e naturais, as diretrizes europeias e a constituição da identidade profissional dos EFP formados por essas instituições? As várias questões e objetivos de investigação, que foram sendo respondidas ao longo desta conclusão, facilitaram a análise das múltiplas dimensões subjacentes a esta questão. Procura-se, agora, retomar uma perspetiva mais macro e olhar para os resultados do estudo na sua globalidade.

A revisão da literatura mostrou que a reflexão sobre crenças e imagens profissionais durante a FIP possibilita o confronto entre ideais e realidade. Assim, as narrativas dos EFP que participaram neste estudo, constituindo-se como relatos reflexivos, revelaram as suas perceções identitárias num determinado momento espaço-temporal. A comparação destas perspetivas em diferentes momentos permitiu compreender de que forma estas representações profissionais foram reconstruídas ao

longo da formação, a partir do contacto com a prática, possibilitando a caracterização do processo de transformação de estudante para professor. Sabendo que os desempenhos profissionais dos EFP compreendem as suas posições identitárias, as narrativas que estes construíram (sob a forma oral e escrita) sobre as suas experiências de prática refletem a forma como eles enquadram e interpretam essa experiência no seu Eu pessoal e profissional. Desta forma, neste trabalho, a identidade profissional foi perspectivada como um dispositivo organizador de experiências resultante de um processo narrativo de autoconhecimento. Neste sentido, a sua análise permitiu conhecer a identidade nuclear dos EFP. Esta investigação confirmou ainda os resultados de algumas investigações anteriores que concluem que diferentes sujeitos, que recebem a mesma formação, desenvolvem identidades profissionais diferentes. Esta conclusão enfatiza a influência das características pessoais no desenvolvimento desta identidade.

O estudo dos currículos dos quatro programas de FIP demonstrou claramente que estes seguem de perto as diretrizes europeias, que também estão contempladas na legislação nacional. A análise dos discursos dos EFP permitiu compreender quais as componentes curriculares que tiveram maior relevância para a sua formação, tendo estas sido as que mais influenciaram os seus desempenhos práticos e, consequentemente, a constituição da sua identidade profissional. Não foi surpreendente descobrir que a componente curricular prática é preponderante, dado que a literatura havia já demonstrado a centralidade das experiências de docência na constituição da identidade profissional. Importa, contudo, sublinhar que os EFP também caracterizaram a FDE como sendo bastante influente na sua formação. Neste sentido, a análise dos discursos e das observações mostrou que os EFP procuram efetivamente implementar as metodologias de ensino e aprendizagem que aprenderam nas unidades curriculares e módulos desta área de formação. Assim, verifica-se que o currículo da formação inicial é determinante para a constituição da identidade profissional nuclear dos EFP, reforçando-se, uma vez mais, a importância da prática e das didáticas específicas.

Confrontando os resultados com as várias dimensões inerentes ao processo de aprender a ensinar, que foram identificadas por Cochran-Smith e Lytle (1999) e Feiman-Nemser (2008), conclui-se que, de formas diferentes e com graus diferentes, todos os EFP (portugueses e irlandeses) aprenderam a pensar, a sentir-se e a agir como um professor, tendo desenvolvido algum conhecimento profissional para a prática, na prática e da prática. Tendo em atenção os domínios do profissionalismo de um professor europeu identificados por Schratz (2014) e as competências profissionais reconhecidas nos vários

documentos publicados pela Comissão Europeia, verifica-se que os programas de FIP estudados procuram formar professores com competências que lhes permitam desenvolver-se profissionalmente ao longo das suas vidas, isto é, procuram formar professores com identidades profissionais fundamentadas em posturas reflexivas críticas e investigativas (especialmente os mestrados).

REFLEXÃO PESSOAL

A utilização de uma abordagem narrativa motivou uma reflexão pessoal sobre a minha própria identidade profissional e a forma como esta se tem vindo a desenvolver ao longo do tempo. Assim, retomando uma perspetiva mais pessoal, tal como já havia feito na introdução deste trabalho, considero relevante explicitar as minhas perceções sobre a importância desta investigação para o meu desenvolvimento profissional.

Embora estejam extremamente interligadas, eu diria que a minha identidade profissional se subdivide em três domínios: professora, formadora e investigadora. Inicio esta pequena narrativa lançando um olhar sobre o primeiro, até porque é nesta que assenta a sua dimensão nuclear. Neste sentido, a realização de uma investigação com EFP permitiu-me um novo olhar sobre a minha curta experiência profissional, tendo desenvolvido uma perspetiva mais crítica. Assim, compreendi, a partir da revisão da literatura e do contacto com os participantes, que as tensões, dilemas, inseguranças e dificuldades que vivenciei enquanto jovem professora são comuns a todos os jovens professores, não significando incapacidade, devendo, por isso, ser vistas numa perspetiva de aprendizagem e crescimento individual e profissional. Olho, agora, para a minha experiência de uma outra forma, tendo deixado de duvidar das minhas competências profissionais. A realização deste trabalho permitiu-me também aprender a ajudar os EFP a tornarem-se mais conscientes das suas próprias identidades, tendo por isso também evoluído como formadora de professores. Se voltar a ter essa oportunidade, usarei o que aprendi, tornando as narrativas como parte integrante da sua formação, dado que considero que são um instrumento essencial para o seu desenvolvimento profissional. Para além disso, desenvolvi uma identidade como investigadora, a partir das escolhas que fiz e das experiências que vivenciei. Houve, por isso, um claro contributo deste doutoramento para a reconstrução da minha identidade profissional que se traduz num sentimento de mudança.

Quando iniciei este longo percurso tinha algumas certezas, que fui desconstruindo ao longo do tempo. Agora restam apenas dúvidas, as certezas desapareceram. Sempre

achei que iria encontrar diferenças entre a formação inicial em Portugal e na Irlanda, mas pensava que essas diferenças serviriam apenas comprovar a necessidade de aumentar o número de horas de prática letiva nos Mestrados em Ensino. De facto, encontrei diferenças que suportam essa perspetiva, mas compreendi que existem outros fatores que devem ser considerados. Assim, apesar de continuar a defender a necessidade de mais horas de prática, reconheço que esse acréscimo poderá não significar uma melhor formação, se esta não for complementada e suportada pelas restantes componentes curriculares, assim como por um processo supervisivo bem estruturado.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aaltio, I. & Heilmann, P. (2010). Case study as a methodological approach. In A. Mills, G. Durepos & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (Vol. 1, pp. 66-76). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Abell, S. K. (2007) Research on science teacher knowledge. In S. K. Abell & N. G Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 1105-1149). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Adamson, B. (2012). International comparative studies in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 28, 641-648.
- Afdal, H. W. (2019). The promises and limitations of international comparative research on teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 258-275.
- Afonso, N. (2014). *A investigação naturalista em educação*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-127
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª Edição). Coimbra: Almedina.
- Almeida, S. & Lopo, T. T. (2015). Tendências da organização curricular da formação inicial de professores dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. In Conselho Nacional da Educação (Org.), *Formação inicial de professores* (pp. 85-138). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Retirado de <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1068-publicacoes-cne-formacao-inicial-de-professores>
- Alsup, J. (2013). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Abingdon: Routledge.
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.

- Altinyelken, H. K. (2011). Student-centred pedagogy in Turkey: Conceptualisations, interpretations and practices. *Journal of Education Policy*, 26(2), 137–160.
- Alves, M., Queirós, P. & Batista, P. (2017). O valor formativo das comunidades de prática na construção da identidade profissional. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(2), 159-185.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Anspal, T., Eisenschmidt, E. e Löfström, E. (2012). Finding myself as a teacher: Exploring the shaping of teacher identities through student teachers' narratives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(2), 197-216.
- Archer, M. S. (1996). *Culture and agency: The place of culture in social theory*. New York: Cambridge University Press.
- Archer, M. S. (2004). *Being human: The problem of agency*. New York: Cambridge University Press.
- Artigue M. (2002). Ingénierie didactique: Quel rôle dans la recherche didactique aujourd'hui?. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 8, 59-72.
- Arvaja, M. (2016). Building teacher identity through the process of positioning. *Teaching and Teacher Education*, 59, 392-402.
- Aveling, E., Gillespie, A. & Cornish, F. (2015). A qualitative method for analysing multivoicedness. *Qualitative Research*, 15(6), 670-687.
- Avraamidou, L. (2014). Studying science teacher identity: current insights and future research directions. *Studies in Science Education*, 50(2), 145-179.
- Bahia, S., Freire, I., Amaral, A. & Estrela, M. T. (2013). The emotional dimension of teaching in a group of Portuguese teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(3), 275-292.
- Ball, D., & Cohen, D. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In L. D. Hammond, & G. S. (Eds.), *Teaching as the learning profession: handbook of policy and practice* (pp. 3-32). San Francisco, California: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Bandura, (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York : W. H. Freeman.
- Baptista, M. (2018). A universidade e a escola: Para uma agenda comum na formação dos professores. In C. Galvão & J. P. Ponte (Orgs.), *Práticas de formação inicial de professores: Participantes e dinâmicas* (pp. 114-166). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Retirado de <http://www.ie.ulisboa.pt/investigacao/publicacoes/ebooks>

- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). Lisboa: Edições 70, Lda. (Obra original publicada em 1977).
- Barroso, J. (2009). Prefácio. Em D. Sousa, & S. M. (Eds.), *Educação comparada: rotas de além-mar* (pp. 9-22). São Paulo: EJR Xamã Editora.
- Barton, A. C., Kang, H., Tan, E., O'Neil, T. B., Bautista-Guerra, J. & Brecklin, C. (2013). Crafting a future in science: Tracing middle school girls' identity work over time and space. *American Educational Research Journal*, 50, 37-75.
- Baumann, J. F. & Duffy, A. M. (2001). Teacher-researcher methodology: Themes, variations, and possibilities. *The Reading Teacher*, 54(6), 608-615.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2010). Reflecting on an ideal: student teachers envision a future identity. *Reflective Practice*, 11(5), 631-643.
- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(2), 281-294.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2013). The emergence of research on teachers' professional identity: A review of literature from 1988 to 2000. In C. J. Craig, P. C. Meijer, & J. Broeckmans (Eds.), *From teacher thinking to teachers and teaching: the evolution of a research community* (pp. 205-222). Bingley: Emerald.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermut, J. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Ben-Peretz, M. & Lotan, R. (2010). Social and cultural influences on teacher education. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (Vol. 7, pp. 525-531). Oxford: Elsevier.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 463-482.
- Bezzina, C. (2006). Views from the trenches: beginning teachers' perceptions about their professional development. *Journal of In-service Education*, 32(4), 411-430.
- Bishop, P. (2010). Multi-site case study. In A. Mills, G. Durepos & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (Vol. 2, pp. 587-590). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação* (M. J. Alvarez, S. B. Santos & T. M. Baptista, Trad.). Porto: Porto Editora. (Obra original publicada em 1991).
- Bold, C. (2012). *Using narrative in research*. New Delhi: Sage Publications.
- Borich, G. (1999). Dimensions of self that influence effective teaching. In R. Lipka & T. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 92–117). Albany, NY: State University of New York Press.
- Borich, G. (2015). *Observation skills for effective teaching* (7ª Edição). Boston: Pearson Education.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: mapping the terrain. *33*(8), 3-15.
- Bosher, M., & Hazlewood, P. (2008). Collegiality – A new paradigm. In *Leading the leaders for the future: A transformational opportunity* (pp. 67-80). UK: Continuum.
- Brehm, B., Breen, P., Brown, B., Long, L., Smith, R., Wall, A., Warren, N. S. (2006). Instructional design and assessment: An interdisciplinary approach to introducing professionalism. *American Journal of Pharmaceutical Education*, *70*(4), 1-5.
- Britzman, D. P. (2003). Practice makes practice: A critical study of learning to teach. Albany, NY: State University of New York Press.
- Britzman, D. P. (2013). Foreword. In J. Alsup, *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces* (pp. ix-xvi). Abingdon: Routledge.
- Brouwer, N., & Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, *42*(1), 153-224.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (2003). The narrative creation of self. In L. E. Angus & J. McLeod (Eds.), *The handbook of narrative and psychotherapy: Practice, theory and research* (pp. 3–14). Thousand Oaks: Sage.
- Bullock, S. M. (2016). Teacher candidates as researchers. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education* (Vol. 2, pp. 379-404). S/L: Springer.
- Bullough, R. V. (1997). Practicing theory and theorizing practice in teacher education. In J. Loughran & T. Russell, (Eds.), *Teaching about teaching: Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 13–31). London: Falmer Press.
- Bullough, R. V. (2009). Seeking Eudaimonia: The Emotions in Learning to Teach and to Mentor In Schutz, P. A. & Zembylas, M. (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 33-53). New York: Springer.

- But, R., Raymond, D. McCue, G. & Yamagishi, L. (1992). Collaborative autobiography and the teacher's voice. In I. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 51-98). London: Routledge.
- Caena, F. (2014a). Comparative global perspectives on European teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 37(1), 106-122.
- Caena, F. (2014b). *Initial teacher education in Europe: An overview of policy issues*. S/L: European Commission. Retirado de http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/initial-teacher-education_en.pdf
- Caena, F. & Margiotta, U. (2010). European teacher education: A fractal perspective tackling complexity. *European Educational Research Journal*, 9(3), 317-331.
- Caires, S., Moreira, M. A., Esteves, C. H. & Vieira, D. A. (2011). As vivências e percepções dos actores na formação inicial de professores: A figura do supervisor cooperante. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(2), 59-79.
- Caldwell, B. J. & Spinks, J. M. (2013). *The self-transforming school*. Oxon: Routledge.
- Campbell, S. (2010). Comparative case study. In A. Mills, G. Durepos & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (Vol. 1, pp. 174-176). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cardoso, P. (2015). Orientação vocacional e escolaridade obrigatória. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Estado da educação 2014* (pp. 338-345). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Retirado de <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1046-estado-da-educacao-2014>
- Carter, K., & Doyle, W. (1996). Personal narrative and life history in learning to teach. In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook on research in teacher education* (pp. 120-142). New York: Teachers College Press.
- Castañeda, J. A. F. (2014). Learning to teach and professional identity: Images of personal and professional recognition. *Profile*, 16(2), 49-65.
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68-77.
- Cheng, A. Y., Tang, S. Y. & Cheng, M. M. (2016). Changing conceptions of teaching: A four-year learning journey for student teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 22(2), 177-197.
- Cheng, M. M., Tang, S. Y., & Cheng, A. Y. (2012). Practicalising theoretical knowledge in student teachers' professional learning in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 28, 781-790.
- Cherrington, S. (2017). Developing teacher identity through situated cognition approaches to teacher education. In D. J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *The Sage*

- Handbook of research on teacher education* (pp. 160-176). London: Sage Publications.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné* (2ª Edição). Paris: La Pensée Sauvage.
- Chimuco, S. M. (2015). *A formação inicial de professores em Angola no contexto da reforma educativa: desafios e necessidades (Institutos Médios Normais de Educação de Benguela)* (Tese de Doutoramento). Retirado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36558>
- Chong, S. (2011). Development of teachers' professional identities: From pre-service to their first year as novice teachers. *KEDI Journal of Educational Policy*, 8(2), 219-233.
- Chong, S., & Low, E. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching: Formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research for Policy and Practice*, 8, 59-72.
- Chong, S., Low, E. L. & Goh, K. C. (2011). Emerging professional teacher identity of pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 50-64.
- Clandinin, D. J. & Caine, V. (2008). Narrative inquiry. In L. M. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 541-544). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers' College Press.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1996). Teachers' professional knowledge landscapes: Teacher stories, stories of teachers, school stories, stories of school. *Educational Researcher*, 25(3), 24-30.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Clarke, M., Hyde, A. & Drennan, J. (2013). Professional identity in higher education. In B. M. Kehm & U. Teichler (Eds.), *The academic profession in Europe: New tasks and new challenges* (pp. 7-21). London: Springer.
- Clarke, M. & Moore, A. (2013). Professional standards, teacher identities and an ethics of singularity. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 487-500.
- Cochran-Smith, M. (1991). Reinventing student teaching. *Journal of Teacher Education*, 42(2), 104-118.
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 5-28.

- Cochran-Smith, M., Ell, F., Grudnoff, L. Haigh, M., Hill, M. & Ludlow, L. (2016). Initial teacher education: what does it take to put equity at the center? *Teaching and Teacher Education*, 57, 67-78.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, pp. 249-305.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College.
- Cohen, J. L. (2010). Getting recognised: Teachers negotiating professional identities as learners through talk. *Teaching and Teacher Education*, 26, 473–481.
- Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711–726.
- Cole, A. L. (1997). Impediments to reflective practice: Toward a new agenda for research on teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 3(1), 7-27.
- Collier, K. (2010). Re-imagining reflection: Creating a theatrical space for the imagination in productive reflection. In H. Bradbury, N. Frost, S. Kilminster, & M. Zukas (Eds.), *Beyond reflective practice: New approaches to professional lifelong learning* (pp. 145–154). Oxford: Routledge.
- Comissão Pedagógica dos Mestrados em Ensino [CPME]. (2016). *Papel das Escolas e dos Orientadores Cooperantes no Mestrado em Ensino*. Retirado de <http://www.ie.ulisboa.pt/download/papel-escolas-orientadores-cooperantes-mestrado-ensino>
- Commission of the European Communities [CEC]. (2007). *Improving the quality of teacher education: Communication from the commission to the council and the European parliament*. Brussels: Communities, Commission of the European. Retirado de http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11101_en.htm
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry. In J. L. Green, G. Camilli & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 477-487). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Conselho Nacional de Educação [CNE]. (2014). *Estado da Educação 2013*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação. Retirado de <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/932-estado-da-educacao-2013>
- Conway, P. F. (2001). Anticipatory reflection while learning to teach: From a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 89–106.

- Coolahan, J. (2004). The historical development of teacher education in the Republic of Ireland. In A. Burke (Ed.), *Teacher Education in the Republic of Ireland: Retrospect and Prospect* (pp. 3-10). Standing Conference on Teacher Education North and South (SCoTENS). Retirado de <http://crossborder.ie/retrospect-and-respect/>
- Cooman, R. D., Gieter, S. D., Pepermans, R., Bois, C. D, Caers, R. & Jegers, M. (2007). Graduate teacher motivation for choosing a job in education. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 7, 123–136.
- Cooper, K., & Olson, M. R. (1996). The multiple “I’s” of teacher identity. In M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet, & R. T. Boak (Eds.), *Changing research and practice: Teachers’ professionalism, identities and knowledge* (pp. 78-89). London: The Falmer Press.
- Conceição, M. C. (2015). Notas de leitura do estudo “Formação inicial de docentes: instituições, classificações e tendências de organização curricular”. In Conselho Nacional da Educação (Org.), *Formação inicial de professores* (pp. 148-155). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Retirado de <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1068-publicacoes-cne-formacao-inicial-de-professores>
- Conway, P. F., Murhy, R., Rath A. & Hall, K. (2009). *Learning to teach and its implications for the continuum of teacher education: A nine-country cross-national study*. Report commissioned by the Teaching Council. Maynooth: The Teaching Council. Retirado de <https://www.teachingcouncil.ie/en/Publications/Research/Documents/>
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Coward, F. L., Hamman, D. Johnson, L., Lambert, M., Indiatsi, J. & Zhou, L. (2015). Centrality of enactive experiences, framing, and motivation to student teachers’ emerging professional identity. *Teaching Education*, 26(2), 196-221.
- Coward, F. L., Matteson, S. M. & Hamman, D. (2012). A case study of teacher identity development in middle level student teachers. *Middle Grades Research Journal*, 7(4), 31-42.
- Craig, C. J. (2009). Teacher research and teacher as researcher. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* (Part 1, pp. 61-70). New York, NY: Springer.
- Craig, C. J. (2016). Structure of teacher education. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education* (Vol. 1, pp. 69-135). S/L: Springer.
- Craig, C. J. & Orland-Barak, L. (2014). International teacher education: Promising pedagogies concluding chapter. In J. Craig & L. Orland-Barak (Ed.), *International*

- teacher education: promising pedagogies* (part A) (pp. 447-462). Bingley: Emerald.
- Crawford, B. (2015). Teacher professional development. In R. Gunstone (Ed.), *Encyclopedia of science education* (pp. 1027-1029). New York: Springer.
- Creasy, K. L. (2015). Defining professionalism in teacher education programs. *Journal of Education & Social Policy*, 2(2), 23-25.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cross, M. & Ndofirepi, E. (2015). On becoming and remaining a teacher: rethinking strategies for developing teacher professional identity in South Africa. *Research Papers in Education*, 30(1), 95-113.
- Cunha, P. (2007). A formação inicial de professores: Algumas reflexões. *Revista Portuguesa de História*, XXXIX, 107-119.
- Dahlgren, M. A., & Chiriac, E. H. (2009). Learning for professional life: Student teachers' and graduated teachers' views of learning, responsibility and collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 25, 991-999.
- Dale, R. & Robertson, S. L. (2012). *Toward a Critical Grammar of Education Policy Movements*. Bristol: Centre for Globalisation, Education and Societies, University of Bristol. Retirado de <http://susanleerobertson.com/publications/>
- Damásio, A. (1994). *O erro de Descartes: Emoção, razão e cérebro humano*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: Identity, pedagogy and teacher education*. New York: State University New York Press.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher Education and the American Future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35-47.
- Darling-Hammond, L. (2013). Building a profession of teaching. In M. A. Flores, A. A. Carvalho, F. I. Ferreira & M. T. Vilaça (Eds.), *Back to the future: Legacies, continuities and changes in educational policy, practice and research* (pp. 3-27). Rotterdam: Sense Publishers.
- Darling-Hammond, L., Bransford, J. & LePage, P. (2005). Introduction. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do* (pp. 1-39). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Banks, J., Zumwalt, K., Gomez, L., Sherin, M., Jacqueline, G., & Finn, L. (2005). Educational goals and purposes: developing a curricular vision for teaching. In L. Darling-Hammond, & J. B. (Eds.), *Preparing teachers for a*

- changing world: what teachers should learn and be able to do* (pp. 169-200). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F., & Shulman, L. (2005). The design of teacher education programs. In L. Darling-Hammond, & J. B. (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do* (pp. 390-441). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. & Lieberman, A. (2012). In L. Darling-Hammond & A. Lieberman (Eds.), *Teacher education around the world: Changing policies and practices* (pp. 151-169). Oxon: Routledge.
- Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M. W. (1999). Investing in teaching as a learning profession: policy problems and prospects. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.). *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 376-412). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N. & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and Abroad*. Stanford: National Staff Development Council. Retirado de <https://learningforward.org/docs/default-source/pdf/nsdcstudy2009.pdf>
- Davies, T. (2013). Incorporating creativity into teachers practice and self-concept of professional identity. *Journal of Educational Change*, 14, 51-71.
- Davis, J. S. (2012). Developing and presenting a teaching persona: the tensions of secondary preservice teachers. *Current Issues in Education*, 15(2), 1-12.
- Day, C. & Gu, Q. (2010). The person in the professional: Learning, identity and emotional wellbeing. In *The new lives of teachers* (pp. 26-40). Oxon: Routledge.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R. & Mujtabi, T. (2006). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness* (Research Report No. 743). London: Department for Education and Skills.
- Dean, P. & Ritzer, G. (2012). Globalization. In G. Ritzer (Ed.), *The Wiley-Blackwell encyclopedia of globalization*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Denzin, N. K. (2009). A new conception of emotion and social interaction. In *On understanding emotion* (pp. 49-62). New York: Taylor & Francis.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of Qualitative Research* (2ª Edição). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (3ª Edição). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4ª Edição). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Department of Education and Skills [DES]. (2016). *Action plan for education 2016/2019*. S/L: Department of Education and Skills. Retirado de <https://www.education.ie/en/Publications/Corporate-Reports/Strategy-Statement/>
- Department of Education and Skills [DES]. (s/d a). *A guide to the Irish education system*. Retirado de <https://www.education.ie/en/Parents/Information/A-Guide-to-the-Irish-Education-System.pdf>
- Department of Education and Skills [DES]. (s/d b). *National Council for Curriculum and Assessment (NCCA)* [Online]. Retirado de <https://www.education.ie/en/The-Department/Agencies/National-Council-for-Curriculum-and-Assessment-NCCA-.html>
- Dewey, J. (1910). *How we think*. New York: Dover.
- Dewey, J. (1929). *The sources of a science of education*. New York: Horace Liveright.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (2008). The relation of theory to practice in education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. McIntyre, & K. D. (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (pp. 787-799). New York: Routledge / Taylor & Francis Group and the Association of Teacher Educators.
- Dillon, J. T. (2009). The questions of curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 41(3), 343-359.
- Dotger, B. & Smith, M. (2009). "Where's the Line?" — Negotiating Simulated Experiences to Define Teacher Identity. *The New Educator*, 5(2), 161-180.
- Driel, J. V. (2015). Pedagogical content knowledge in teacher education. In R. Gunstone (Ed.), *Encyclopedia of science education* (pp. 736-737). New York: Springer.
- Driel, J. H. V. & Abell, S. K. (2010). Science teacher education. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (Vol. 7, pp. 656-661). Oxford: Elsevier.
- Driel, J. H. V. & Berry, A. (2010). Pedagogical content knowledge. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (Vol. 7, pp. 656-661). Oxford: Elsevier.
- Dublin City University [DCU]. (2017a). *Academic structures: Programme Academic Structure for 2016 - 2017, BSc Science Education*. Retirado de

https://www101.dcu.ie/registry/module_contents.php?function=4&programme=SE&yr=2017

- Dublin City University [DCU]. (2017b). *Academic structures: Programme Academic Structure for 2016 - 2017, Professional Master of Education*. Retirado de https://www101.dcu.ie/registry/module_contents.php?function=4&programme=PME&yr=2017
- Dündar, S. (2014). Reasons for choosing the teaching profession and beliefs about teaching: A study with elementary school teacher candidates. *College Student Journal*, 48(3), 445-460.
- Eberle, T. (2014). Phenomenology as a research method. In U. Flick (Ed.), *The Sage handbook of qualitative data analysis* (pp. 184-202). London: Sage Publications.
- Ebby, C. B. (2000). Learning to teach mathematics differently: The interaction between coursework and fieldwork for preservice teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 3(1), 69-97.
- Edwards, A. (2009). Agency and activity theory: From the systemic to the relational. In A Sannino, H Daniels & K. Gutierrez (Eds.), *Learning and expanding with activity theory* (pp. 197-211). Cambridge: Cambridge University Press.
- Eekelen, I. M. V., Vermunt, J. D. & Boshuizen, H. P. A. (2006). Exploring teachers' will to learn. *Teaching and Teacher Education*, 22, 408-423.
- Efficacy. (s/d a) In *English Oxford Living Dictionaries*. Retirado a 19 de Abril de 2018, <https://en.oxforddictionaries.com/definition/efficacy>
- Efficacy. (s/d b). In *Dictionary by Merriam-Webster*. Retirado a 19 de Abril de 2018, de <https://www.merriam-webster.com/dictionary/efficacy>
- Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 43-71.
- Englund, T. (1996). Are professional teachers a good thing? In I. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher's professional lives* (pp. 75-87). Abingdon: Routledge.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- Erikson, E. H. (1974). *Dimensions of a new identity*. New York: Norton.
- Esin, C., Fathi, M. & Squire, C. (2014). Narrative Analysis: The Constructionist Approach. In U. Flick (Ed.), *The Sage handbook of qualitative data analysis* (pp. 204-216). London: Sage Publications.
- Esteves, M. (2001). A investigação como estratégia de formação de professores: Perspectivas e realidades. *Máthesis*, 10, 217-122.

- Esteves, M. (2002). Os professores como investigadores. In *A investigação enquanto estratégia de formação de professores* (pp. 121-139). Lisboa: Instituto de Educação.
- Esteves, M. (2006a). Análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-125). Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. (2006b). Formação de professores: Das concepções às realidades. In L. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves & R. Canário (Orgs.), *A educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de investigação* (pp. 137-194). S/L: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 37-48.
- Esteves, M. (2015). Formação inicial de professores: Saber mais para agir melhor. In Conselho Nacional da Educação (Org.), *Formação inicial de professores* (pp. 156-165). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Retirado de <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1068-publicacoes-cne-formacao-inicial-de-professores>
- Estola, E. (2003). Hope as work – Student teachers constructing their narrative identities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(2), 181-203.
- Estola, E., Uitto, M. & Syrjälä, L. (2014). O processo narrativo de tornar-se professor: O caso finlandês. In M. A. Flores (Org.), *Formação e desenvolvimento profissional de professores: Contributos internacionais* (pp. 105-128). Coimbra: Almedina.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1997). Introdução. In M. T. Estrela (Ed.), *Viver e construir a profissão docente* (pp. 9-20). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In M. Teixeira (Org.), *Ser professor no limiar do século XXI*. Porto: Edições ISET.
- Estrela, M. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*, 11(1), 17-29.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente: Dimensões afectivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Estrela, M. T. (2014). Velhas e novas profissionalidades, velhos e novos profissionalismos: tensões, paradoxos, progressos e retrocessos. *Investigar em Educação*, 2ª Série, N.º 2, 5-30.

- Eurydice. (2006). *A garantia de qualidade na formação de professores na Europa*. Retirado de <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/a9a4e36c-553a-4484-bd65-5006103fd26c/language-en>
- European Commission [EC]. (2007). *Relationships between teacher education institutions and schools*. Report of a peer learning activity held in Copenhagen and Malmö, 7-11 October. Retirado de: <http://www.kslll.net/PeerLearningActivities/PlaDetails.cfm?id=24>
- European Commission [EC]. (2009). Practical classroom training within initial teacher education. *Report of a peer learning activity held in Vilnius, Lithuania, 4-8 October*. Retirado de <http://www.kslll.net/PeerLearningActivities/PlaDetails.cfm?id=93>
- European Commission [EC]. (2012). Rethinking education: Investing in skills for better socio-economic outcomes. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions* (COM 669). Retirado de https://ec.europa.eu/europeaid/rethinking-education-investing-skills-better-socio-economic-outcomes-com2012-669_en
- European Commission [EC]. (2013a). *Research and analysis: teachers' professional development*. [On-line]. Retirado de http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/research-teachers_en.htm
- European Commission [EC]. (2013b). *Professional development of teachers*. [On-line]. Retirado de http://ec.europa.eu/education/school-education/teacher-cluster_en.htm
- European Commission [EC]. (2013c). Teacher competencies: why are they important? In *Supporting teacher competence development for better learning outcomes* (pp.7-16). Brussels: European Commission. Retirado de http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/teachercomp_en.pdf
- European Commission [EC]. (2015a). The teaching profession in Europe: Practices, perceptions, and policies. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retirado de <https://publications.europa.eu/en/web/general-publications/publications>
- European Commission [EC]. (2015b). *The European higher education area in 2015: Bologna process implementation report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retirado de https://eacea.ec.europa.eu/sites/eacea-site/files/european_higher_education_area_bologna_process_implementation_report.pdf
- European Commission [EC]. (2017). *The Structure of the European Education Systems 2017/18: Schematic Diagrams. Eurydice Facts and Figures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retirado de <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/0e54460d-d585-11e7-a5b9-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-53918966>

- European Commission [EC]. (2018a). *Ireland overview* [online]. Retirado de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/ireland_en?2nd-language=
- European Commission [EC]. (2018b). *Portugal overview* [online]. Retirado de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/portugal_en?2nd-language=
- European Higher Education Area [EHEA]. (2017). *How does the Bologna Process work?* [online]. Retirado de <http://www.ehea.info/pid34247/how-does-the-bologna-process-work.html>
- European Trade Union Committee for Education [ETUCE]. (2008). *Teacher Education in Europe: An ETUCE Policy Paper*. Brussels: European Trade Union Committee for Education. Retirado de http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE_PolicyPaper_en_web.pdf
- European Union. (2007). Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education. *Official Journal of the European Union*, C 300/6 – 300/9.
- Evangelista, O. & Shiroma, E. (2003). Profissionalização: Da palavra à política. In Moraes, M. C., Pacheco, J. A. & Evangelista, M. O. (Orgs.), *Formação de professores: Perspetivas educacionais e curriculares* (pp. 27-46). Porto: Porto Editora.
- Evans, L. (2002). What is teacher development? *Pxford Review of Education*, 28(1), 123-137.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.
- Evans, L. (2014). Leadership for professional development and learning: Enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge Journal of Education*, 44(2), 179-198.
- Evans, L. (2015). Professionalism and professional development: What these research fields look like today – and what tomorrow should bring. *Hilary Place Papers*, 2, 1-12. Retirado de <https://hpp.education.leeds.ac.uk/issues/two/>
- Fairbanks, C. M., Duffy, G. G., Faircloth, B. S., He, Y., Levin, B., Rohr, J. & Stein, C. (2010). Beyond knowledge: Exploring why some teachers are more thoughtfully adaptive than others. *Journal of Teacher Education* 61(1-2), 161-171.
- Fajet, W., Bello, M., Leftwich, S. A., Mesler, J. L., Shaver, A. N. (2005). Pre-service teachers' perceptions in beginning education classes. *Teaching and Teacher Education*, 21, 717-727.

- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 212-233). New York: Macmillan.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *The Teachers College Record* 103(6), 1013–1056.
- Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning: how do teachers learn to teach? In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. McIntyre & K. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts* (pp. 697-705). New York: Routledge / Taylor & Francis Group and the Association of Teacher Educators.
- Feldman, A. & Herman, B. C. (2015). Teacher contextual knowledge. In R. Gunstone (Ed.), *Encyclopedia of science education* (pp. 1020-1021). New York: Springer.
- Fenstermacher, G. D., & Richardson, V. (2000). On making determinations of quality in teaching. Paper prepared for the Board on International Comparative Studies in Education of the National Academies of Science and the National Research Council, Washington, DC.
- Ferreira, P. M. (2016). *Formação inicial de professores do 1.º CEB, supervisão pedagógica e inovação curricular: percepções e reflexões de supervisores e estagiários*. (Tese de Doutoramento). Retirado de: <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2385>
- Flick, U. (2014a). *An introduction to qualitative research*. London: Sage Publications.
- Flick, U. (2014b). Mapping the field. In *The Sage handbook of qualitative data analysis* (pp. 3-18). London: Sage Publications.
- Flores, M. A. (2000) *A indução no ensino: desafios e constrangimentos*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- Flores, M. A. (2011). Curriculum of initial teacher education in Portugal: new contexts, old problems. *Journal of Education for teaching: International Research and Pedagogy*, Vol. 37, No. 4, pp. 461-470.
- Flores, M. A. (2014a). Developing teacher identity in preservice education. In J. Craig & L. Orland-Barak (Ed.), *International teacher education: promising pedagogies* (part A) (pp. 353-379). Bingley: Emerald.
- Flores, M. A. (2014b). Desafios atuais e perspetivas futuras na formação de professores. In M. A. Flores (Org.), *Formação e desenvolvimento profissional de professores: Contributos internacionais* (pp. 217-238). Coimbra: Almedina.
- Flores, M. A. (2015a). Formação de professores: Questões críticas e desafios a considerar. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Estado da educação 2014* (pp. 262-

- 277). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Retirado de <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1046-estado-da-educacao-2014>
- Flores, M. A. (2015b). Formação docente e identidade profissional: Tensões e (des)continuidades. *Educação*, 38(1), 138-146.
- Flores, M. A. (2016). Teacher education curriculum. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education* (Vol. 1, pp. 187-230). S/L: Springer.
- Flores, M. A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232. doi:10.1016/j.tate.2005.09.002
- Flores, M. A., Hilton, G. & Niklasson, L. (2011) Reflexão, profissionalismo e qualidade dos professores. In M. P. Alves & M. A. Flores (Orgs.), *Trabalho docente, formação e avaliação: clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp. 19-34). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Flores, M. A. & Simão, A. M. (Org.) (2009). Nota de apresentação. In M. A. Flores & A. M. Simão (Org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Forbes, C. T. & Davis, E. A. (2012). Operationalizing identity in action: a comparative study of direct versus probabilistic measures of curricular role identity for inquiry-based science teaching. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10, 267-292.
- Formosinho, J. (2009). A formação prática dos professores: Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 93-118). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Machado, J. & Mesquita, E. (2015). Introdução. In J. Formosinho, J. Machado & E. Mesquita (Orgs.), *Formação, trabalho e aprendizagem: Tradição e inovação nas práticas docentes* (pp. 13-18). Lisboa: Edições Sílabo.
- Formosinho, J. & Niza, S. (2002). Anexo à recomendação sobre iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In INAFOP (Org.), *Recomendações sobre a componente de prática profissional dos cursos de formação inicial de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Formosinho, J. & Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente* (pp.119- 140). Porto: Porto Editora.
- Freitas, D. & Galvão, C. (2007). O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. *Ciências & Cognição*, 12, 219-233. Retirado de <http://www.cienciasecognicao.org/>

- Fullan, M. (1995). The school as a learning organization: Distant dreams. *Theory into Practice*, 34(4), 230-235.
- Furlong, C. (2013). The teacher I wish to be: Exploring the influence of life histories on student teacher idealised identities. *European Journal of Teacher Education*, 36(1), 68-83.
- Flyvbjerg, B. (2011). Case study. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (4ª Edição, pp. 301-3016). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Galvão, C. (1998). *Professor: o início da prática profissional* (Tese de Doutoramento). Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Galvão, C. (2005). Narrativas em educação. *Ciência & Educação*, 11(2), 327-345.
- Galvão, C., Baptista, M. & Conceição, T. (2017). International science education for context-based learning. In L. Leite, L. Dourado, A. S. Afonso & S. Morgado (Orgs.) *Contextualizing teaching to improve learning: The case of science and Geography* (pp. 201-222). New York: Nova Science Publishers
- Galvão, C. & Ponte, J. P. (2018). Os Mestrados em Ensino no contexto atual da formação de professores em Portugal. In C. Galvão & J. P. Ponte (Orgs.), *Práticas de formação inicial de professores: Participantes e dinâmicas* (pp. 13-24). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Retirado de <http://www.ie.ulisboa.pt/investigacao/publicacoes/ebooks>
- Galvão, C., Ponte, J. P. & Jonis, M. (2018). Os professores e a sua formação inicial. In C. Galvão & J. P. Ponte (Orgs.), *Práticas de formação inicial de professores: Participantes e dinâmicas* (pp. 25-46). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Retirado de <http://www.ie.ulisboa.pt/investigacao/publicacoes/ebooks>
- Galvão, C. & Reis, P. (2002). Um olhar sobre o conhecimento profissional dos professores: o estágio de Sofia. *Revista de Educação*, XI (2), 165-178.
- Garritz, A. (2015). Pedagogical content knowledge. In R. Gunstone (Ed.), *Encyclopedia of science education* (pp. 733-736). New York: Springer.
- Gaudelli, W. & Ousley, D. (2009). From clothing to skin: Identity work of student teachers in culminating field experiences. *Teaching and Teacher Education*, 25, 931-939.
- Gaspar, I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gee, J. P. (1999). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. London: Routledge.

- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99–125.
- Gess-Newsome, J. (1999). Pedagogical content knowledge: An introduction and orientation. In J. Gess-Newsome & N. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 3-20). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Giulianotti, R. & Robertson, R. (2012). Glocalization. In G. Ritzer (Ed.), *The Wiley-Blackwell encyclopedia of globalization*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Gleeson, J., Sugrue, C. & O’Flaherty, J. (2017). Research capacity and initial teacher education reform: Irish experiences, international perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 62, 19-29.
- Goddard, J. T. (2010). Collective case study. In A. Mills, G. Durepos & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (Vol. 1, pp. 163-165). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Gondo, M., Amis, J. & Vardaman, J. (2010). Case within a case. In A. Mills, G. Durepos & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (Vol. 1, pp. 134-136). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Goodson, I. (1992). Studying teachers’ lives: An emergent field of inquiry. In I. Goodson (Ed.), *Studying teachers’ lives* (pp. 1-17). London: Routledge.
- Goodson, I. (2001). O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo. Porto: Porto Editora.
- Goodson, I. (2015). Narrativas em educação: A vida e a voz dos professores. Porto: Porto Editora.
- Grady, M. P., Helbling, K. C. & Lubeck, D. R. (2008). Teacher professionalism since *A Nation at Risk*. *Phi Delta Kappan*, 89(8), 603-607.
- Gray, C. (2013). Bridging the teacher/researcher divide: Master’s-level work in initial teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 36(1), 24-38.
- Green, B. & Reid, J. (2008). Method(s) in our madness, poststructuralism, pedagogy and teacher education. In A. M. Phelan & J. Sumsion (Eds.), *Critical readings in teacher education: Provoking absences* (pp. 17-31). Rotterdam: Sense Publishers.
- Giddens, A. (1996). *The consequences of modernity*. Oxford: Polity Press.
- Hamilton, M. L. & Loughran, J. (2016). Looking beyond borders: Scholarship of teacher education. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education* (Vol. 2, pp. 503-518). S/L: Springer.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.

- Hargreaves, A. (2000a). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 6(2), 151-182.
- Hargreaves, A. (2000b). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. G. (1992). Introduction. In A. Hargreaves & M. G. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (pp. 1-19). New York, NY: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. (1996). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. In I. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher's professional lives* (pp. 1-27). Abingdon: Routledge.
- Hartley, D. (2002). Global influences on teacher education in Scotland. *Journal of Education for Teaching*, 28(3), 251-255.
- Hassard, J. (2005). *The art of teaching science: Inquiry and innovation in middle school and high school*. New York: Oxford University Press.
- He, Y. & Levin, B. B. (2008). Match or mismatch? How congruent are the beliefs of teacher candidates, cooperating teachers, and university-based teacher educators? *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 37-55.
- Helgoy, H. & Homme, A. (2007). Towards a New Professionalism in School? A Comparative Study of Teacher Autonomy in Norway and Sweden. *European Educational Research Journal*, 6 (3), 232-249.
- Helsby, G. & McCulloch, G. (1996). Teacher professionalism and curriculum control. In I. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher's professional lives* (pp. 56-74). Abingdon: Routledge.
- Highet, G. (1989). *The art of teaching*. New York: Vintage Books.
- Hobson, A. J. (2003). Student teachers' conceptions and evaluations of 'theory' in initial teacher training (ITT). *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 11(3), 245-261.
- Hobson, A., Malderez, J. A. Tracey, L. Giannakaki, M. Pell, G. & Tomlinson, P. D. (2008). Student teachers' experiences of initial teacher preparation in England: Core themes and variation. *Research Papers in Education*, 23(4), 407-433.
- Hodson, D. (2015). Observation. In Gunstone, R. (Ed.), *Encyclopedia of science education*. New York, NY: Springer.
- Hollins, E. T. (2011). Teacher preparation for quality teaching. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 395-407.

- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1530-1543.
- Horgan, K. & Gardiner-Hyland, F. (2019). Irish student teachers' beliefs about self, learning and teaching: A longitudinal study. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 151-174.
- Hoyle, E. (2001). Teaching: prestige, status and esteem. *Educational Management & Administration*, 29 (2), 139–152.
- Huizen, P. V., Oers, B. V. & Wubbels, T. (2005). A Vygotskian perspective on teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 37(3), 267-290.
- Instituto de Educação da Universidade de Lisboa [IEUL]. (2015a). *Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia*. [On-line]. Retirado de <http://www.ie.ul.pt/>
- Instituto de Educação da Universidade de Lisboa [IEUL]. (2015b). *Mestrado em Ensino de Física e Química*. [On-line]. Retirado de <http://www.ie.ul.pt/>
- Infanti, A. A. & Fotopoulou, V. S. (2010). Undergraduate students' and teachers' perceptions of professional development and identity formation. A case study in Greece. *KEDI Journal of Educational Policy*, 7(1), 157-174.
- Ingvarson, L. & Rowley, G. (2017). Quality assurance in teacher education and outcomes: A study of 17 countries. *Educational Researcher*, 46(4), 177-193.
- Ivanova, I. & Skara-Mincane, R. (2016). Development of professional identity during teacher's practice. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 232, 529-536.
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694-713.
- Izadinia, M. (2015). A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 52, 1-10.
- Jackson, A. Y., & Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research: Viewing data across multiple perspectives*. London: Routledge.
- Johnston, J. L. (2012). Using identity as a tool for investigation: A methodological option in the researcher's toolbox. *International Journal of Arts and Sciences*, 5(5), 1-9.
- Jones, M. G. & Carter, G. (2007). Science teacher attitudes and beliefs. In S. K. Abell & N. G Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 1067-1104). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Júnior, J. P. (2013). *A supervisão pedagógica em ensino da biologia no Instituto Superior de Ciências da Educação: ISCED/Huíla-Angola: contributos metodológicos para o seu desenvolvimento* (Tese de Doutoramento). Retirado de: <https://ria.ua.pt/handle/10773/10831>

- Jung, C. (1980). Part I: Archetypes and the collective unconscious. In G. Adler & R. F. C. Hull (Eds.), *The collected works of C. G. Jung* (Volume 9). New Jersey: Princeton University Press.
- Jungert, T., Alm, F. & Thornberg, R. (2014). Motives for becoming a teacher and their relations to academic engagement and dropout among student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 40(2), 173-185.
- Kansanen, P. (2014). Teaching as a master's level profession in Finland: Theoretical reflections and practical solutions. In O. McNamara, J. Murray & M. Jones (Orgs.), *Workplace learning in teacher education: International practice and policy* (pp. 279-292). Dordrecht: Springer.
- Kansanen, P. & Meri, M. (1999). The didactic relation in the teaching-studying-learning process. In B. Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen & H. Seel (Eds.), *Didaktik/fachdidaktik as Science(-s) of the Teaching Profession?* (Vol. 2, N.º 1, pp. 107-116). S/L: TNTEE Publications.
- Karlsson, M. (2013). Emotional identification with teacher identities in student teachers' narrative interaction. *European Journal of Teacher Education*, 36(2), 133-146.
- Kelchtermans, G. (2010). Narratives and biography in teacher education. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (Vol. 7, pp. 610-614). Oxford: Elsevier.
- Kelchtermans, G. (2014). Narrative-biographical pedagogies in teacher education. In J. Craig & L. Orland-Barak (Ed.), *International teacher education: promising pedagogies* (part A) (pp. 273-291). Bingley: Emerald.
- Kelly, A. V. (2013). *The curriculum: Theory and practice* (6ª Edição). London: Sage Publications.
- Kenny, I., Finneran, M. & Mitchell, E. (2015). Becoming an educator in and through the arts: Forming and informing emerging teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 49, 159-167.
- Ketelaar, E., Beijaard, D., Boshuizen, H. P. A. & Brok, P. J. D. (2012). Teachers' positioning towards an educational innovation in the light of ownership, sense-making and agency. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 273-282.
- Kim, A. (2015). Johann Friedrich Herbart. In *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Retirado a 14 de Abril de 2018, de <https://plato.stanford.edu/entries/johann-herbart/>
- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O. & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198-206.
- Kompirovic, T. & Zivkovic, P. (2012). Teacher professional identity, creativity and cooperation: Results of an empirical study. *Journal of educational and instructional studies*, 2(3), 1-9.

- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teacher and Teaching Education*, 20, 77–97.
- Korthagen, F. A. (2010) How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407-423.
- Korthagen, F. (2013). The core reflection approach. In F. A. J. Korthagen, Y. M. Kim & W. L. Greene (Eds.), *Teaching and learning from within: A core reflection approach to quality and inspiration in education* (pp. 24-42). New York: Routledge.
- Korthagen, F. (2014). Promoting core reflection in teacher education: deepening professional growth. In J. Craig & L. Orland-Barak (Ed.), *International teacher education: promising pedagogies* (part A) (pp. 73-90). Bingley: Emerald.
- Korthagen, F. A. J. (2016). Pedagogy of teacher education. In. J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.). *International handbook of teacher education* (Vol. 1, pp. 311-346). S/L: Springer.
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 23(4), 387-405.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Lunenberg, M. (2005). Teaching teachers: Studies into the expertise of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 107–115.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020–1041.
- Korthagen, F. A. J. & Nuijten, E. E. (2017). Core reflection approach in teacher education. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Retirado a 23 de Maio de 2018, de <http://education.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-268>
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71.
- Korthagen, F. & Wubbels, T. (2001). Learning from practice. In F. A. J. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf & T. Wubbels (Eds.), *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education* (pp. 32-50). Mahway, NJ: Routledge.
- Kowal, S. & O’Connell, D. C. (2014). Transcription as a crucial step of data analysis. In U. Flick (Ed.), *The Sage handbook of qualitative data analysis* (pp. 64-108). London: Sage Publications.
- Krippendorff, K. (2011). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.

- Knowles, G. (1992). Models for understanding preservice and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 99-152). New York: Teachers College Press.
- Kyriacou, C. & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117-126.
- Lamote, C. & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3-18.
- Lanas, M. & Kelchtermans, G. (2015). "This has more to do with who I am than with my skills" – Student teacher subjectification in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 47, 22-29.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916.
- Lauriala, A. & Kukkonen, M. (2005). Teacher and student identities as situated cognitions. In P. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 199-208). Oxford: Routledge.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawn, M. & Grek, S. (2012). *Europeanizing education: Governing a new policy space*. Oxford: Symposium Books.
- Leal, A. R. & Leite, C. (2018). Políticas da formação inicial de professores, em Portugal, decorrentes de Bolonha: Posições da comunidade científica. *Revista Interterritórios*, 3(4), 5-30.
- Leathwood, C. & Read, B. (2013). Research policy and academic performativity: Compliance, contestation and complicity. *Studies in Higher Education*, 38(8), 1162-1174.
- Lee, J. C. (2016). Teacher development: Teacher beliefs, diversified approaches, and processes. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 22(7), 761-764.
- Lee, J. C., Huang, Y. X., Law, E. H. & Wang, M. (2013). Professional identities and emotions of teachers in the context of curriculum reform: A Chinese perspective. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(3), 271-287.
- Leijen, Ä. & Kullasepp, K. (2013). All roads lead to Rome: Developmental trajectories of student teachers' professional and personal identity development. *Journal of Constructivist Psychology*, 26(2), 104-114.

- Leijen, Ä., Kullasepp, K. & Anspal, T. (2014). Pedagogies of developing teacher identity. In J. Craig & L. Orland-Barak (Ed.), *International teacher education: promising pedagogies* (part A) (pp. 311-328). Bingley: Emerald.
- Leite, C. (2012). A formação inicial de professores no quadro dos compromissos de Bolonha – contributos para uma reflexão sobre o que foi instituído em Portugal. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, 4(7), 10-18.
- Leite, C. (2014). Políticas de formação de professores do ensino básico em Portugal: Uma análise focada no exercício da profissão. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 11(26), 8-29.
- Leite, L. (2003). A promoção da aprendizagem das ciências no contexto da reorganização curricular: Contributos do trabalho prático. In B. Nico, A. Neto, P. Costa & P. Mendes (Orgs.), *Didáticas e metodologias de educação: Percursos e desafios. Actas do Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias de Educação* (pp. 1105-1120). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.
- Leite, L. (2014). Science teaching in schools: Dilemmas and challenges. In M. M. Carnasciali, A. C. Harriague, F. Gastaldo & L. Ricco, *Successful educational experiences and didactic guidelines in science teaching: Conference Proceedings* (pp. 6-10). Genova: Genova University Press.
- Leite, L. & Afonso, A. S. (2001). Aprendizagem baseada na resolução de problemas: Características, organização e supervisão. *Boletín das Ciências*, 48, 253-260.
- Leite, L. & Dourado, L. (2017). Das reformas curriculares às práticas em sala de aula: O caso das atividades laboratoriais no ensino das ciências. *Boletim Paulista de Geografia*, 86, 95-122.
- Leite, L., Dourado, L., Afonso, A. S. & Morgado, S. (2017). Context-based science education for variations of problem-based learning. In *Contextualizing teaching to improve learning: The case of science and Geography* (pp. 143-164). New York: Nova Science Publishers.
- Leite, L. & Esteves, E. (2005). Ensino orientado para a aprendizagem baseada na resolução de problemas na Licenciatura em Ensino de Física e Química. In B. D. Silva & L. S. Almeida (Coord.), *Actas do Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, 8 (pp. 1751-1768). Braga : Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho
- Leite, L., Dourado, L. & Esteves, E. (2011). Relationships between students' reactions towards problem-based learning and their learning styles: Implications for science teaching and teacher education. In *ATEE Annual Conference 2010: Responsibility, Challenge and Support in Teachers' Life-long Professional Development*. Budapest: Association of Hungarian Teacher Education.

- Leite, L., Dourado, L. & Morgado, S. (2016). Initial science teacher education in Portugal: The thoughts of teacher educators about the effects of the Bologna process. *Journal of Science Teacher Education*, 27, 873-893.
- Levin, B. & He, Y. (2008). Investigating the content and sources of teacher candidates' personal practical theories (PPTs). *Journal of Teacher Education* 59(1), 55–68.
- Lewis, M. (1997). The self in self-conscious emotions. In J. G. Snodgrass & R. L. Thompson (Eds.), *The self across psychology: Self-recognition, self-awareness and the self concept* (pp. 119-142). New York: The New York Academy of Sciences.
- Lindqvist, H., Weurlander, M., Wernerson, A. & Thornberg, R. (2017). Resolving feelings of professional inadequacy: Student teachers' coping with distressful situations. *Teaching and Teacher Education*, 64, 270-279.
- Liston, D. and Zeichner, K. (1991). Traditions of reform in U.S. teacher education. In *Teacher education and the social conditions of schooling* (pp. 1-36). New York: Routledge.
- Liu, K. (2015). Critical reflection as a framework for transformative learning in teacher education. *Educational review*, 67(2), 135-157.
- Lockyer, S. (2008). Observer bias. In L. M. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 576-577). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Löfström, E. & Poom-Valickis, K. (2013). Beliefs about teaching: Persistent or malleable? A longitudinal study of prospective student teachers' beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 35, 104-113.
- Loh, J. (2014). The narrative as the practical and the practice: toward the preparation of teachers. In J. Craig & L. Orland-Barak (Eds.), *International teacher education: promising pedagogies* (part A) (pp. 195-212). Bingley: Emerald.
- Lopes, A. & Pereira, F. (2012). Everyday life and everyday learning: the ways in which pre-service teacher education curriculum can encourage personal dimensions of teacher identity. *European Journal of Teacher Education*, 35(1), 17-38.
- Loughran, J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33–43.
- Loughran, J. (2006). A response to 'Reflecting on the self'. *Reflective Practice*, 7(1), 43–53.
- Loughran, J. J. (2007). Science teacher as learner. In S. K. Abell & N. G Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 1043-1065). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Loughran, J. (2010a). A pedagogy of teacher education. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (Vol. 7, pp. 587-591). Oxford: Elsevier.
- Loughran, J. (2010b). *What expert teachers do: Enhancing professional knowledge for classroom practice*. Crows Nest: Allen & Unwin.
- Loughran, J. (2014). Pedagogies of developing teacher identity. In J. Craig & L. Orland-Barak (Ed.), *International teacher education: promising pedagogies* (part A) (pp. 257-272). Bingley: Emerald.
- Loughran, J. & Berry, A. (2005). Modelling by teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21, 193–203.
- Loughran, J., Berry, A. & Mulhall, P. (2012). *Understanding and developing science teachers' pedagogical content knowledge* (2ª Edição). Rotterdam: Sense Publishers.
- Loughran, J. & Hamilton, M. J. (2016). Developing an understanding of teacher education. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education* (Vol. 1, pp. 3-22). S/L: Springer.
- Lüdke, M. (2014). O papel da pesquisa na formação de professores. In M. R. Oliveira (Org.), *Professor: Formação, saberes e problemas* (pp. 33-48). Porto: Porto Editora
- Luehmann, A. (2007). Identity development as a lens to science teacher preparation. *Science Education*, 91(5), 822-839.
- Lunenberg, M., Korthagen, F. & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23, 586-601.
- Lutovac, S. & Kaasila, R. (2014). Pre-service teachers' future-oriented mathematical identity work. *Educational Studies in Mathematics*, 85, 126-142.
- Luwisch, F. E. (2002). O ensino e a identidade narrativa. *Revista de Educação*, 11(2), 2-13.
- Lysaker, J. & Thompson, B. (2013). Teacher research as a practical tool for learning to teach. *Language Arts*, 90(3), 181-191.
- Maclellan, E. (2017). Shaping agency through theorizing and practicing teaching in teacher education. In D. J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *The Sage handbook of research on teacher education* (Volume 1, pp. 253-268). London: Sage Publications.
- MacLure, M. (1993). Arguing for your self: Identity as an organising principle in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal*, 19(4), 311-322.

- Maison, C. L. (1999). The TRIAD approach: A consensus for science teaching and learning. In J. Gess-Newsome & N. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 277-292). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Marcelo, C. (2009). A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, 1(1), 109-131.
- Marsh, C. J. (2009). *Key concepts for understanding curriculum*. Oxon: Routledge.
- Martinez-de-la-Hidalga, Z. & Villardon-Gallego, L. (2016). Evolution of the concept of the teaching profession in secondary school teacher training. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, 217, 74-83.
- Maulana, R., Helms-Lorenz, M. & Grift, W. V. (2017). Validating a model of effective teaching behaviour of pre-service teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 23(4), 471-493.
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a qualitative study. In L. Bickman & D. Rog (Eds.), *The sage handbook of applied social research methods* (pp. 214-253). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach*. London: Sage Publications.
- Maxwell, J. A. & Chmiel, M. (2014). Notes toward a theory of qualitative analysis. In U. Flick (Ed.), *The Sage handbook of qualitative data analysis* (pp. 21-34). London: Sage Publications.
- May, T. & Perry, B. (2014). Reflexivity and the practice of qualitative research. In U. Flick (Ed.), *The Sage handbook of qualitative data analysis* (pp. 109-122). London: Sage Publications.
- McAlpine, L. & Amundsen, C. (2009). Identity and agency: pleasures and collegiality among the challenges of the doctoral journey. *Studies in Continuing Education*, 31(2), 109-125.
- McCarthy, D. (2015). Teacher candidates' perceptions of scientists: Images and attributes. *Educational Review*, 67(4), 389-413.
- McCarthy, J. & Quinn, L. F. (2010). Supervision in teacher education. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (Vol. 7, pp. 615-621). Oxford: Elsevier.
- McCulloch, A., Marshall, P. L., DeCuir-Gunby, J. T. & Caldwell, T. (2013). Math autobiographies: A window into teachers' identities as Mathematics learners. *Social Science and Mathematics*, 113(8), 380-389.
- McKernie, L. E. F. (2008a). Naturalistic observation. In L. M. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 550-551). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- McKernan, L. E. F. (2008b). Observational research. In L. M. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 573-577). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Merry, M. S. (2010). Identity. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (Vol. 6, pp. 152-157). Oxford: Elsevier.
- Meyer, D. K. (2009). Entering the emotional practices of teaching. In Schutz, P. A. & Zembylas, M. (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 73-91). New York: Springer.
- Meijer, P. C., Oolbekkink, H. W., Pillen, M. & Aardema, A. (2014). Pedagogies of developing teacher identity. In J. Craig & L. Orland-Barak (Eds.), *International teacher education: promising pedagogies* (part A) (pp. 293-309). Bingley: Emerald.
- Melo, A. A. S. (2015). Prospects for the future of education: training teachers to think beyond. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174(12), 739-744.
- Melville, W., Bartley, A. & Fazio, X. (2013). Scaffolding the inquiry continuum and the constitution of identity. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11(5), 1255-1273.
- Menon, M. E. & Christou, C. (2002). Perceptions of future and current teachers on the organization of elementary schools: a dissonance approach to the investigation of job satisfaction. *Educational Research*, 44(1), 97-110.
- Mesquita, E. (2015). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência: A visão dos futuros professores. In J. Formosinho, J. Machado & E. Mesquita (Orgs.), *Formação, trabalho e aprendizagem: Tradição e inovação nas práticas docentes* (pp. 19-42). Lisboa: Edições Sílabo.
- Miguéns, M. (2015). Nota prévia. In Conselho Nacional da Educação (Org.), *Formação inicial de professores* (pp. 7-12). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Retirado de <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1068-publicacoes-cne-formacao-inicial-de-professores>
- Mills, M. C. (2008). Comparative research. In L. M. Given (Ed.), *The sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 100-103). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mogarro, M. J. (2005). Memórias de professores: discursos orais sobre a formação e a profissão. *História da Educação*, 17, 7-31.
- Mogarro, M. J. (2012). O processo de qualificação da formação de professores no ensino superior em Portugal. In J. M. Hernández Díaz (Coord.), *Formación de Élités y Educación Superior en Iberoamérica* (SS. XVI-XX) (Vol. II, pp. 191-200). Salamanca: Hergar Ediciones Antema.

- Mogarro, M. J. (2015). Formação de professores em Portugal (1970-1990). In T. G. Pérez (Org.). *Templos del saber. Discursos políticos y utopías educativas* (pp. 165-192). La Laguna: Mercurio Editorial.
- Mohamed, Z., Valcke, M. & Wever, B. (2017). Are they ready to teach? Student teachers' readiness for the job with reference to teacher competence frameworks. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 43(2), 151-170.
- Monteiro, C. (2014). *Práticas de colaboração e reflexão em contexto de formação inicial de professores: Um estudo de caso* (Tese de Doutoramento). Retirado de: <http://repositorio.uportu.pt:8080/handle/11328/1576>
- Montero, L. (2005). *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Moran, M. J. (2007). Collaborative action research and project work: Promising practices for developing collaborative inquiry among early childhood preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 418-431.
- Moran, A., Kilpatrick, R., Abbott, L., Dallat, J., & McClune, B. (2001). Training to teach: Motivating factors and implications for recruitment. *Evaluation and Research in Education*, 15(1), 17-32.
- Moreira, M. A. (2015). A supervisão pedagógica como prática de transformação: O lugar das narrativas profissionais. *Revista Eletrônica de Educação*, 9(3), 48-63.
- Morine-Dersheimer, G. & Kent, T. (2015). The complex nature and sources of teachers' pedagogical knowledge. In J. Gess-Newsome & N. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 21-50). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Morrison, C. (2013). Teacher identity in the early career phase: Trajectories that explain and influence development. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 91-107.
- Morgado, J. C. (2016). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Mouraz, A., Leite, C. & Fernandes, P. (2012). A formação inicial de professores em Portugal decorrente do processo de Bolonha: Uma análise a partir do "olhar" de professores e estudantes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(2), 189-209.
- Mulholland, J. (2015). Pedagogical knowledge. In R. Gunstone (Ed.), *Encyclopedia of science education* (p. 738). New York: Springer.
- Münch, R. (2012). Bologna process. In G. Ritzer (Ed.), *The Wiley-Blackwell encyclopedia of globalization*. New Jersey: John Wiley & Sons.

- Munhall, P. L. (2008). Perception. In L. M. Given (Ed.). *The sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 606-607). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mutton, T., Burn, K. & Hagger, H. (2010). Making sense of learning to teach: Learners in context. *Research Papers in Education*, 25(1), 73–91.
- Nascimento, M. A. (2003). *A construção da identidade profissional na formação inicial de professores* (Tese de Doutoramento). Retirado de: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/957>
- Nascimento, M. A. V. (2007). Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(2), 207-218.
- Nelson, K. (1997). Finding one's self in time. In J. G. Snodgrass & R. L. Thompson (Eds.), *The self across psychology: Self-recognition, self-awareness and the self concept* (pp. 103-116). New York: The New York Academy of Sciences.
- Nichols, S. L., Schutz, P. A., Rodgers, K. & Blica, K. (2017). Early career teachers' emotion and emerging teacher identities. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(4), 406-421.
- Niess, M. L. & Scholz, J. M. (1999). Incorporating subject matter specific strategies into secondary science teacher preparation. In J. Gess-Newsome & N. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 257-276). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Niklasson, L. (2014). Funções e contextos da formação inicial de professores e o desenvolvimento do profissionalismo. In M. A. Flores (Org.), *Formação e desenvolvimento profissional de professores: Contributos internacionais* (pp. 81-103). Coimbra: Almedina.
- Nilza, C. (2017). *Supervisão da prática pedagógica dos futuros professores do ensino secundário em Cabo Verde* (Tese de Doutoramento). Retirado de: <https://ria.ua.pt/handle/10773/22156>
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente: histórias da educação*. Porto: Edições ASA.
- Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. In Ministério da Educação (Org.), *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida* (pp. 21-28). Lisboa: Ministério da Educação.
- Nóvoa, A. (2009a). Modelos de análise de educação comparada: o campo e o mapa. In D. Sousa, & S. Martínez (Eds.), *Educação comparada: rotas de além-mar* (pp. 23-62). São Paulo: EJR Xamã Editora.
- Nóvoa, A. (2009b). Para uma formación de professores construída dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Nóvoa, A. (2009c). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

- Nóvoa, A. (2013). How long until the future. In M. A. Flores, A. A. Carvalho, F. I. Ferreira & M. T. Vilaça (Eds.), *Back to the future: Legacies, continuities and changes in educational policy, practice and research* (pp. 29-38). Rotterdam: Sense Publishers.
- Nóvoa, A. (2014). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (2ª Edição, pp. 12-34). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2019). Entre a formação e a profissão: Ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, 19(1), 198-208.
- Nguyen, H. T. M. & Loughland, T. (2018). Pre-service teachers' construction of professional identity through peer collaboration during professional experience: A case study in Australia. *Teaching Education*, 29(1), 81-97.
- O'Brian, C. (2019, Janeiro). Secondary Schools undermined by Irish teacher shortage. *The Irish Times* [online]. Retirado de <https://www.irishtimes.com/news/education/secondary-schools-undermined-by-irish-teacher-shortage-survey-finds-1.3767251>
- O'Doherty, T. (2014). Defining moments in policy development, direction, and implementation in Irish initial teacher education policy. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 4(4), 29-49.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. Retirado de [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Oliveira, H. (2004a). Percursos de identidade do professor de Matemática em início de carreira: o contributo da formação inicial. *Quadrante*, 13(1), 115-145.
- Oliveira, H. (2004b). Ser professor de Matemática: percursos de identidade no início da carreira. In *Actas do XV Seminário de Investigação em Educação Matemática*, Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- Oliveira, M. R. (2014). A formação de professores e a sua centralidade em didática e currículo. In M. R. Oliveira (Org.), *Professor: Formação, saberes e problemas* (pp. 17-32). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente* (pp.221-284). Porto: Porto Editora.
- Oliver, K. L. & Oesterreich, H. A. (2013). Student-centered inquiry as curriculum as a model for field-based teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 45(3), 394-417.
- Onofre, M., Martins, M., Rodrigues, A. & Costa, J. (2018). A universidade e a escola: Para uma agenda comum na formação dos professores. In C. Galvão & J. P. Ponte (Orgs.), *Práticas de formação inicial de professores: Participantes e dinâmicas*

- (pp. 114-166). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Retirado de <http://www.ie.ulisboa.pt/investigacao/publicacoes/ebooks>
- Oolbekkink-Marchand, H. W., Hadar, L. L., Smith, K., Helleve, I. & Ulvik, M. (2017). Teachers' perceived professional space and their agency. *Teaching and Teacher Education*, 62, 37-46.
- O'Reilly, M. & Kiyimba, N. (2015). *Advanced qualitative research: a guide to using theory*. London: Sage Publications.
- Oruç, N. (2013). Early teacher identity development. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 70, 207-212.
- Ovens, A., Garbett, D. & Hutchinson, D. (2016). Becoming teacher: Exploring the transition from student to teacher. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.). *International handbook of teacher education* (Vol. 2, pp. 353-378). S/L: Springer.
- Özçınar, H. (2015). Mapping teacher education domain: A document co-citation analysis from 1992 to 2012. *Teaching and Teacher Education*, 47, 42-61.
- Pacheco, J. A. (2005). O que é o currículo? In Estudos curriculares: Para a compreensão crítica da educação (pp.31-46). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2007). *Currículo: Teoria e práxis* (3ª Edição). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2009). Currículo: entre teorias e métodos. *Cadernos de Pesquisa*, 39(137), 383-400.
- Pacheco, J. A. (2014). *Educação, formação e conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Palmberger, M. & Gingrich, A. (2014). Qualitative comparative practices: dimensions, cases and strategies. In U. Flick (Ed.), *The Sage handbook of qualitative data analysis* (pp. 94-108). London: Sage Publications.
- Palmer, P. J. (1998). The heart of a teacher: Identity and integrity in teaching. In *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Parini, J. (2005). *The art of teaching*. New York: Oxford University Press.
- Pedretti, E. G., Bencze, L., Hewitt, J., Romkey, L. & Jivraj, A. (2008). Promoting Issues-based STSE Perspectives in Science Teacher Education: Problems of Identity and Ideology. *Science & Education*, 17, 941-960.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.

- Pillen, M., Beijaard, D. & Brok, P. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 240-260.
- Pillen, M. T., Brok, P. J. D. & Beijaard, D. (2013). Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 34, 86-97.
- Pinho, A. S. (2008). *Intercompreensão, identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas* (Tese de Doutoramento). Retirado de <https://ria.ua.pt/handle/10773/8216>
- Pinho, A. S. & Andrade, A. I. (2014). Redefining professional identity: the voice of a language teacher in a context of collaborative learning. *European Journal of Teacher Education*, 38(1), 37-41. doi:10.1080/02619768.2014.902440
- Pintassilgo, J. (2014). Os professores: Entre a ciência da educação e a arte de ensinar (reflexões entre o passado e o presente). In S. Câmara (Org.), *Pesquisa(s) em História da Educação e da Infância: Conexões entre ciência e história* (pp. 325-350). Rio de Janeiro: Quartet Editora.
- Pintassilgo, J. & Mogarro, M. J. (2012). A historiografia portuguesa da educação: Balanço e reflexões a partir do exemplo da história da formação de professores. *Educação, Porto Alegre*, 35(1), 28-41.
- Pintassilgo, J., Mogarro, M. J., & Henriques, R. P. (2010). *A formação de professores em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri.
- Pintassilgo, J. & Oliveira, H. (2013). A formação inicial de professores em Portugal: Reflexões em torno do atual modelo. *Revista Contemporânea de Educação*, 8(5), 24-40.
- Ponte, J. P. (2006). Os desafios do processo de Bolonha para a formação inicial de professores. *Revista de Educação*, 14(1), 19-36.
- Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática*, 2(4), 153-180.
- Ponte, J. P., & Chapman, O. (2008). Preservice mathematics teachers' knowledge and development. In L. English, M. B. Bussi, G. A. Jones, R. A. Lesh, B. Sriraman, & D. Tirosh (Eds.), *Handbook of international research in mathematics education* (pp. 223-261). New York, NY: Routledge.
- Ponte, J. P., & Chapman, O. (2016). Prospective mathematics teachers' learning and knowledge for teaching. In L. English, M. B. Bussi, G. A. Jones, R. A. Lesh, B. Sriraman, & D. Tirosh (Eds.), *Handbook of international research in mathematics education* (pp. 275-296). New York, NY: Routledge.

- Ponte, J. P., Galvão, C., Santos, F. T. & Oliveira, H. (2001). O início da carreira profissional de jovens professores de matemática e ciências. *Revista de Educação*, 10(1), 31-45.
- Ponte, J. P., Januário, C., Ferreira, I. C. & Cruz, I. (2000). *Por uma formação inicial de professores de qualidade* (Documento de um grupo de trabalho do CRUP — Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas). Retirado de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm>
- Ponte, J. P., Matos, J. M., & Abrantes, P. (1998). *Investigação em educação matemática: Implicações curriculares*. Lisboa: IIE.
- Ponte, J. P., & Oliveira, H. (2002). Remar contra a maré: A construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. *Revista de Educação*, 11(2), 145-163.
- Ponte, J. P., Quaresma, M., Mata-Pereira, J. & Baptista, M. (2018). Designing lesson studies to support teachers' professional development. *Educational Designer*, 11.
- Ponte, J. P., Santos, L., Oliveira, H. & Henriques, A. (2017). Research on teaching practice on a Portuguese initial secondary mathematics teacher education program. *ZDM Mathematics Education*, 49, 291-303.
- Ponte, J. P., Sebastião, L. & Miguéns, M. (2004). Relatório: A formação de professores e o processo de Bolonha. In *Implementação do Processo de Bolonha a nível nacional*. Elaborado ao abrigo do Despacho n.º 13 766/2004 da Ministra da Ciência e do Ensino Superior. Retirado de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3407>
- Popkewitz, T., Tabachnick, B., & Zeichner, K. (1979). Dulling the senses: Research in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 30, 52-60.
- Postic, M. M., Calve, G. L., Joly, S. & Beninel, F. (1990) Motivations pour le choix de la profession d'enseignant. *Revue Française de Pédagogie*, 91 (2), 25-36.
- Poulou, M. (2007). Student-teachers' concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 30(1), 91-110.
- Preissle, J. (2008). Ethics. In L. M. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 273-274). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Race, R. (2008). Qualitative research in education. In L. M. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 240-243). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Reis, C. (2018). *Dicionário de estudos narrativos*. Coimbra: Almedina.
- Reis, P. & Galvão, C. (2008). Os professores de Ciências Naturais e a discussão de controvérsias sociocientíficas: dois casos distintos. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 7(3), 746-772.

- Ribeiro, A. C. (1999). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editores.
- Richards, J. C. & Farrell, T. S. (2011). *Practice teaching: a reflective approach*. New York: Cambridge University Press.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C. M. & Ormston, R. (2014). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. London: Sage Publications.
- Rytivaara, A. (2012). “We don’t question whether we can do this”: Teacher identity in two co-teachers’ narratives. *European Educational Research Journal*, 11(2), 302-313.
- Rocha, C. C. (2018). *Formação Inicial de Professores de Educação Física no Brasil: Das determinações legais às práticas institucionalizadas na Educação Infantil* (Tese de Doutorado). Retirado de: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/81286>
- Rocha, J. M. (2016). *Prática de ensino supervisionada: que possibilidades de desenvolvimento profissional na formação inicial?* (Tese de Doutorado). Retirado de: <https://ria.ua.pt/handle/10773/16790>
- Rodgers, C (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842-866.
- Rodgers, C. & LaBoskey, V. K. (2016). Reflective practice. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.). *International handbook of teacher education* (Vol. 2, pp. 71-104). S/L: Springer.
- Rodgers, C. R. & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts* (pp. 732-755). New York, NY: Routledge.
- Rodrigues, A. (2001). A Investigação do núcleo magmático do processo educativo: a observação de situações educativas. In A. Estrela, & J. Ferreira (Org.), *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas* (pp. 59-70). Lisboa: Educa.
- Rodrigues, A. V., Galvão, C., Faria, C., Costa, C., Cabrita, I., Chagas, I., Jorge, F., Paixão, F., Teixeira, F., Sá, P., Neto, T., Vieira, R. & João, P. (2015). Práticas integradas de educação formal e não formal de ciências nos cursos de formação inicial de professores. In Ministério da Educação e Ciência (Org.), *Experiências de inovação didática no ensino superior* (pp. 129-149). Lisboa: Ministério da Educação.

- Rodrigues, F. (2012). Comunidades de investigação: Uma proposta de mudança da formação inicial. In J. F. Matos, N. Pedro, A. Pedro, P. Patrocínio, J. Piedade & S. Lemos (Orgs.), *Atas do II Congresso Internacional TIC e educação: Em direção à educação 2.0* (pp. 2845-2850). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Rodrigues, F. (2013). *Aprender a ensinar: estudo comparado sobre currículos e práticas na formação inicial de professores. O ensino das ciências em duas instituições de ensino superior europeias* (Dissertação de Mestrado). Disponível no Repositório da Universidade de Lisboa (<http://hdl.handle.net/10451/9095>).
- Rodrigues, F. & Mogarro, M. J. (2016). Analysing European Initial Teacher Education Curricula Using a Multiple Case Study Approach. Sage Research Methods Cases. <http://dx.doi.org/10.4135/9781473995888>
- Rodrigues, F. & Mogarro, M. J. (2019). Espelhos de identidade profissional: Os relatórios de prática de ensino supervisionada como instrumentos de reflexão. In J. Pinhal, C. Cavaco, M. J. Cardona, F. Costa, J. Marques & R. Faria (Orgs.), *A investigação, a formação, as políticas e as práticas em educação – 30 anos de AFIRSE em Portugal. Atas do XXV Colóquio da AFIRSE Portugal* (pp. 1317-1323). Lisboa: AFIRSE Portugal e Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Rodrigues, M. L. (2002). *Sociologia das profissões* (2ª Edição). Oeiras: Celta Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2006). Bolonha e a profissionalidade docente – Perder ou ganhar uma oportunidade histórica? *Revista de Educação*, 14(1), 37-56.
- Roldão, M. C. (2007). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. In Ministério da Educação (Org.), *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida* (pp. 40-67). Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor* (2ª Edição). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2011). *Um currículo de currículos*. Alpiarça: Edições Cosmos.
- Roldão, M. C. (2013). Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.), *Melhorar a escola: Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade católica Portuguesa.
- Roldão, M. C. (2014). Currículo, didáticas e formação de professores – A triangulação esquecida? In M. R. Oliveira (Org.), *Professor: Formação, saberes e problemas* (pp. 91-104). Porto: Porto Editora.

- Roldão, M. C., Figueiredo, M., Campos, J. & Luís, H. (2009). O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso: Da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(2), 138-177.
- Ronfeldt, M. & Grossman, P. (2008). Becoming a professional: Experimenting with possible selves in professional preparation. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 41-60.
- Roulston, K. (2014). Analysing interviews. In U. Flick (Ed.), *The Sage handbook of qualitative data analysis* (pp. 297-312). London: Sage Publications.
- Ruohotie-Lyhty, M. & Moate, J. (2016). Who and how? Preservice teachers as active agents developing professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 55, 318-327.
- Russell, T. (1997). Teaching teachers: How I teach is the message. In J. Loughran & T. Russell, (Eds.), *Teaching about teaching: Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 32–47). London: Falmer Press.
- Russell, T. & Martin, A. K. (2014). A importância da voz pedagógica e da aprendizagem produtiva na formação inicial de professores. In M. A. Flores (Org.), *Formação e desenvolvimento profissional de professores: Contributos internacionais* (pp. 17-40). Coimbra: Almedina.
- Russell, T. & Martin, A. (2016). Exploring the complex concept of quality in teacher education. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.). *International handbook of teacher education* (Vol. 2, pp. 143-180). S/L: Springer.
- Roth, K. J. (2007). Science teachers as researchers. In S. K. Abell & N. G Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 1205-1249). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rots, I., Kelchtermans, G. & Aelterman, A. (2012). Learning (not) to become a teacher: A qualitative analysis of the job entrance issue. *Teaching and Teacher Education* 28(1), 1–10.
- Sá-Chaves, I. (2011). Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2015). Um olhar/Um contributo. In Conselho Nacional da Educação (Org.), *Formação inicial de professores* (pp. 140-1147). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Retirado de <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1068-publicacoes-cne-formacao-inicial-de-professores>
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. M. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5-21). Oxon: Routledge.

- Sacristán, J. G. (2014). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (2ª Edição, pp. 63-92). Porto: Porto Editora.
- Saumure, K. & Given, L. (2008). Rigor in qualitative research. In L. M. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 795-796). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Schepens, A., Aelterman, A. & Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies*, 35(4), 361-378.
- Scholte, J. A. (2005). *Globalization: A critical introduction* (2ª Edição). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schratz, M. (2014). The European teacher: Transnational perspectives in teacher education policy and practice. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 4(4), 11-27.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage Publications.
- Schultz, K. & Ravitch, S. (2013). Narratives of learning to teach: taking on professional identities. *Journal of Teacher Education*, 64(1), 35-46.
- Schulz, R. (2005). The practicum: More than practice. *Canadian Journal of Education*, 28 (1&2), 147-167.
- Schulz, R. (2010). Inquiry-oriented teacher education. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (Vol. 7, pp. 604-609). Oxford: Elsevier.
- Schutz, P. A. & Zembylas, M. (2009). Introduction to advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives. In *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 3-11). New York: Springer.
- Schwab, J. J. (1983) The practical 4: something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239-265.
- Schwandt, T. A. (1994). Constructivism, interpretivist approaches to human inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 118-137). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schwandt, T. A. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry: interpretivism, hermeneutics, and social construction. In N. K. Denzin & Y. S.

- Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (pp. 189-213). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Selmer, S. & Graham, M. (2010). Developing preservice teachers' professional identities and establishing collaborative understandings about teacher education. *The international Journal of Learning*, 17(3), 189-200.
- Sherry, M. (2008) Identity. In L. M. Given (Ed.). *The sage encyclopedia of qualitative research methods* (p. 415). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Shulman, L. S. (2004a). The practical and the eclectic: A deliberation on teaching and educational research. In *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning and learning to teach* (pp. 163-186). San Francisco: Jossey-Bass. Texto original publicado em 1984 no *Curriculum Inquiry*, 14(2).
- Shulman, L. S. (2004b). The psychology of school subject: A premature obituary? In *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning and learning to teach* (pp. 97-130). San Francisco: Jossey-Bass. Texto original publicado em 1974 no *Journal of Research in Science Teaching*, 11(4), pp. 319-339.
- Shulman, L. S. (2004c). The wisdom of practice: Managing complexity in medicine and teaching. In *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning and learning to teach* (pp. 249-272). San Francisco: Jossey-Bass. Texto original publicado em 1987 na obra de D. C. Berliner & B. V. Rosenshine (Eds.), intitulada *Talks to teachers: A festschrift for N. L. Gage* (pp. 369-387). New York: Random House.
- Shulman, L. S. (2005a). *Excellence: An immodest proposal*. Stanford: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Retirado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498994.pdf>
- Shulman, L. S. (2005b). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134(3), 52-59.
- Silva, C. (2011). *Tornar-se professor: Desenvolvimento curricular e construção do conhecimento profissional* (Tese de Doutorado). Braga: Univeridade do Minho.
- Silva, C. (2016). Tornar-se professor ou o itinerário formativo: Entre formação inicial, indução profissional e formação contínua. M. A. Flores, M. L. Carvalho & C. Silva (Orgs.), *Formação e aprendizagem profissional de professores: Contextos e experiências* (pp. 17-40). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Silva, F. M. (2016). The construction of knowledge and teachers' professional identities in the context of globalization. *American Journal of Research*, 4(10), 741-748.

- Silveirinha, M. P. (2011). *A formação inicial percebida pelos professores cooperantes* (Tese de Doutorado). Retirado de: <https://ria.ua.pt/handle/10773/8042>
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5ª Edição). London: Sage Publications.
- Sivesind, K. (2013). Mixed images and merging semantics in European curricula. *Journal of Curriculum Studies*, 45(1), 52-66.
- Sivesind, K., Akker, J. V. D. & Rosenmund, M. (2012). The European Curriculum: restructuring and renewal. *European Educational Research Journal*, 11(3), 320-327.
- Somers, M. R. (1994). The narrative construction of identity: a relational network approach. *Theory and Society*, 23(5), 605-649.
- Souto-Manning, M. (2012). Teacher as researcher: Teacher action research in teacher education. *Childhood Education*, 88(1), 54-56.
- Smith, B. & Sparkes, A. C. (2008). Contrasting perspectives on narrating selves and identities: An invitation to dialogue. *Qualitative Research* 8(1), 5-35.
- Smith, K. & Hodson, E. (2010). Theorising practice in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 36(3), 259-275.
- Snodgrass, J. G. (1997). Part III: The development of the self concept. In J. G. Snodgrass & R. L. Thompson (Eds.), *The self across psychology: Self-recognition, self-awareness and the self concept* (pp. 99-100). New York: The New York Academy of Sciences.
- Snoek, M., Swennen, A. & Klink, M. (2011). The quality of teacher educators in the European policy debate: Actions and measures to improve the professionalism of teacher educators. *Professional Development in Education*, 37(5), 651-664.
- Snoek, M. & Žogla, I. (2009). Teacher Education in Europe; Main Characteristics and Developments. In A. Swenen & M. Klink (Eds.), *Becoming a teacher educator: Theory and practice for teacher educators* (pp. 11-27). Heidelberg: Springer.
- Sparks, D. & Loucks-Horsley, S. (1990). Models of staff development. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 234-250). New York: Macmillan.
- Stake, R. (1994). Case studies. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.236-247). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Stake, R. (2005). Case studies. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (3ª Edição, pp. 443-466). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: The Guildford Press.

- Stake, R. E. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso* (A. M. Chaves, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (Obra original publicada em 1995).
- Steger, M. B. (2012). Globalism. In G. Ritzer (Ed.), *The Wiley-Blackwell encyclopedia of globalization*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Stenberg, K. (2010). Identity work as a tool for promoting the professional development of student teachers. *Reflective Practice*, 11(3), 331-346.
- Stenberg, K. (2011). *Working with identities: Promoting student teachers' professional development*. Juva: University of Helsinki, Faculty of Behavioural Sciences, Department of Teacher Education. Retirado de <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/24379/Workingw.pdf>
- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkamäki, H. & Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities bases in their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 204-219.
- Stronach, I. (2010). *Globalizing education, educating the local: How method made us mad*. Oxon: Routledge.
- Stears, M., Good, M. & James, A. A. (2012). Exploring the professional identities of physical science teachers enrolled in an advanced certificate in education programme. *Education as Change*, 16(2), 241-253.
- Stoll, L. & Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: A review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(1), pp. 2 – 17.
- Sutherland, L., Howard, S. & Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 455–465.
- Sutherland, L. & Markauskaite, L. (2012). Examining the role of authenticity in supporting the development of professional identity: an example from teacher education. *Higher Education*, 64(6), 747-766.
- Taguchi, H. L. (2007). Deconstructing and transgressing the theory-practice dichotomy in early childhood education. *Educational Philosophy & Theory*, 39(3), 275-290.
- Tang, S. Y. F., Cheng, M. M. H. & Cheng, A. Y. N. (2014). Shifts in teaching motivation and sense of self-as-teacher in initial teacher education. *Educational Review*, 66(4), 465-481.
- Tang, S. Y. F. & Choi (2009). Teachers' professional lives and continuing professional development in changing times. *Educational Review*, 61(1), 1-18.
- Tang, S. Y. F., Wong, A. K. Y. & Cheng, M. M. H. (2012). Professional learning in initial teacher education: Vision in the constructivist conception of teaching and learning. *Journal of Education for Teaching*, 38(4), 435–451.

- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Tavares, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 59-77). Porto: Porto Editora.
- Taylor, L. A. (2017). How teachers become teacher researchers: Narrative as a tool for teacher identity construction. *Teaching and Teacher Education*, 61, 16-25.
- Teixeira, B. R. & Cyrino, M. C. C. T. (2014). O estágio de observação e o desenvolvimento da identidade profissional docente de professores de matemática em formação inicial. *Educação Matemática Pesquisa*, 16(2), 599-622.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e educação: Políticas educacionais e novos modelos de governação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (2010). *Educação, globalização e neoliberalismo: Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- The Teaching Council [TTC]. (2011). *Initial teacher education: Criteria and guidelines for programme providers*. Maynooth: The Teaching Council. Retirado de <https://www.teachingcouncil.ie/>
- The Teaching Council [TTC]. (2013). *Guidelines on school placement* (1ª Edição). Maynooth: The Teaching Council. Retirado de <https://www.teachingcouncil.ie/en/Teacher-Education/Initial-Teacher-Education/School-Placement/>
- The Teaching Council [TTC]. (2016). *Entry to programmes of initial teacher education*. Maynooth: The Teaching Council. Retirado de <https://www.esri.ie/publications/entry-to-programmes-of-initial-teacher-education/>
- The Teaching Council [TTC]. (2017). *Initial teacher education: Criteria and guidelines for programme providers*. Maynooth: The Teaching Council. Retirado de <http://www.teachingcouncil.ie/en/Publications/Teacher-Education/>
- Thomas, G. (2011). *How to do your case study: a guide for students and researchers*. London: Sage Publications.
- Thomas, L. & Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27, 762-769.
- Tigchelaar, A. & Korthagen, F. (2004). Deepening the exchange of student teaching experiences: Implications for the pedagogy of teacher education of recent insights into teacher behavior. *Teaching and Teacher Education*, 20(7), 665-679.
- Timmons, V. & Cairns, E. (2010). Case study research in education. In A. Mills, G. Durepos & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (Vol. 1, pp. 99-102). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Timoštšuk, I. & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1563-1570.
- Timoštšuk, I & Ugaste, A. (2012). The role of emotions in student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 421-433.
- Tomson, M. M., Turner, J. E. & Nietfield, J. L. (2012). A typological approach to investigate the teaching career decision: Motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 28, 324-335.
- Toom, A., Husu, J. & Patrikainen, S. (2015). Student teachers' patterns of reflection in the context of teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 320-340.
- Toom, A., Pietarinen, J., Soini, T & Pyhältö, K. (2017). How does the learning environment in teacher education cultivate first year student teachers' sense of professional agency in the professional community? *Teaching and Teacher Education*, 63, 126-136.
- Towers, J. (2013). Consistencies between new teachers' beliefs and practices and those grounding their initial teacher education program. *Alberta Journal of Educational Research*, 59(1), 108-125.
- Trede, F., Macklin, R. & Bridges, D. (2012). Professional identity development: a review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*, 37(3), 365-384.
- Tsui, A. B. M. (2009) Distinctive qualities of expert teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(4), 421-439.
- Tuckman, B. (2000). Manual de investigação em Educação: como conceber e realizar o processo de investigação em Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1994).
- Twiselton, S. (2004). The role of teacher identities in learning to teach primary literacy. *Educational Review*, 56(2), 157-164.
- Ulvik, M., Helleve, I. & Smith, K. (2018). What and how student teachers learn during their practicum as a foundation for further professional development. *Professional Development in Education*, 44(5), 638-64
- UNESCO. (2011). *Revision of the International Standard Classification of Education (ISCED)*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retirado de http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/UNESCO_GC_36C-19_ISCED_EN.pdf
- UNESCO (2015). *Rethinking education. Towards a common global good?* Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf>

- Valério, E. (2018). *Aprender ensinando – supervisão pedagógica, ensino e aprendizagem da profissão docente* (Tese de Doutorado). Retirado de <http://hdl.handle.net/10451/33141>
- Vieira, C. (1999). A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: questões relativas à sua fidelidade e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 89-116.
- Volkman, M. J. & Anderson, M. A. (1998). Creating Professional Identity: Dilemmas and Metaphors of a First-Year Chemistry Teacher. *Science Education*, 82(3), 293–310.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ward, J. R. & McCotter, S. S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 243–257.
- Watts, J. (2008). Integrity in qualitative research. In L. M. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 440-441). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Weidman, J. C., Jacob, W. J. & Casebeer, D. (2014). Conceptualizing teacher education in comparative and international context. *International Perspectives on Education and Society*, 25, 115-145.
- Weinberger, Y. & Shefi, P. (2012). Professional identity formation through narrative research: “How much the personal and the professional are intertwined?”. *The International Journal of Learning*, 18(11), 261-275.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice, learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wernet, A. (2014). Hermeneutic and objective hermeneutics. In U. Flick (Ed.), *The Sage handbook of qualitative data analysis* (pp. 234-246). London: Sage Publications.
- Whitcomb, J. A. (2010). Diversity in teacher education. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (Vol. 7, pp. 598-603). Oxford: Elsevier.
- White, S. & Forgasz, R. (2016). The practicum: The place of experience? In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.). *International handbook of teacher education* (Vol. 1, pp. 231-266). S/L: Springer.
- Woodgate-Jones, A. (2012). The student teacher and the school community of practice: An exploration of the contribution of the legitimate peripheral participant. *Educational Review*, 64 (2), 145–160.

- Wubbels, T. (2010). Diversity in teacher education. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (Vol. 7, pp. 518-524). Oxford: Elsevier.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Yin, R. K. (2006). Case study methods. In J. L. Green, G. Camilli & P. B. Elmore, *Complementary Methods for Research in Education* (pp. 111-122). Washigton, DC: American Educational Research Association.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York, NY: Guilford Press.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6ª Edição). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Yinger, R. J. & Daniel, K. L. (2010). Accreditation and standards in teacher education. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (Vol. 7, pp. 495-502). Oxford: Elsevier.
- Yuan, R. & Lee, I. (2016). 'I need to be strong and competent': a narrative inquiry of a student-teacher's emotions and identities in teaching practicum'. *Teachers and Teaching*, 22(7), 819-841.
- Zabalza, M. A. (2002). *Diários de aula: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.
- Zeichner, K. (1993). Traditions of practice in U.S. preservice teacher education programs. *Teaching and Teacher Education*, 9(1), 1-13.
- Zeichner, K. M. & Liston, D. P. (2014). *Reflective teaching: An introduction* (2ª Edição). Oxon: Routledge.
- Zeichner, K. & Concklin, H. G. (2008). Teacher education programmes as sites for teacher preparation. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 269-289). New York: Routledge.
- Zeichner, K. & Ndimande, B. (2008). Contradictions and tensions in the place of teachers in educational reform: Reflections on teacher preparation in the USA and Namibia. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 14(4), 331-343.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213-238.

- Zembylas, M. & Schutz, P. A. (2009). Research on teachers' emotions in education: findings, practical implications and future agenda. In Schutz, P. A. & Zembylas, M. (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 367-377). New York: Springer.
- Zhu, G. (2017). Chinese student teachers' perspectives on becoming a teacher in the practicum: emotional and ethical dimensions of identity shaping. *Journal of Education for Teaching*, 43(4), 491-495.
- Zwozdiak-Myers, P. (2012). *The teachers's reflective practice handbook*. Oxon, OX: Routledge.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

1. Legislação Portuguesa²⁵

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. *Diário da República – Série I-A 201*, pp. 5569-5572.

Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro. Regime jurídico dos princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior. *Diário da República – I Série-A*, 37, pp. 1494-1499.

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. Regime jurídico dos graus académicos e diplomas do ensino superior. *Diário da República – I Série-A*, 60, pp. 2242-2257.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. *Diário da República, 1.ª Série*, 38, pp. 1320-1328. Retirado de <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF-C56752370C8F/1139/DL432007.pdf>

Decreto-Lei n.º 272/2007 de 27 de julho. *Diário da República, 1ª Série*, 143, pp. 4785-4789. Retirado de <http://sitio.dgicd.min-edu.pt/secundario/Documents/decretolei2722007.pdf>

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. *Diário da República – 1.ª série*, 92, pp. 2819-2828.

Deliberação n.º 515/2002, de 3 de abril de 2002. Recomendação sobre a componente de prática profissional dos cursos de formação inicial de professores. *Diário da República – II Série*, 78, pp. 6045-6046.

²⁵ Listadas por: 1º) ordem alfabética da primeira letra do nome; 2º) ano de publicação, do mais antigo para o mais recente.

Deliberação n.º 453/2016, de 15 de março de 2016. Carta Ética para a investigação em educação e formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. *Diário da República – 2ª Série*, 52, p. 9153. Retirado de <http://www.ie.ulisboa.pt/>

Despacho n.º 10645/2011, de 25 de agosto. *Diário da República*, 2º Série – N.º 163, pp. 35031-35035. Retirado de <http://www.ie.ul.pt/>

Despacho n.º 15030/2011, de 7 de novembro. *Diário da República*, 2ª Série – N.º 213, pp. 44118-44123. Retirado de <http://www.ie.ul.pt/>

Lei Constitucional n.º 1/2005 de 12 de agosto. Constituição da República Portuguesa. VII revisão constitucional. *Diário da República – I Série-A*, 155, pp. 4642-4686. Retirado de <http://dre.pt/util/pdfs/files/crp.pdf>

Lei n.º 46/86. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República – I Série*, 237, pp. 3067-3081. Retirado de http://www.dges.mctes.pt/NR/ronlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1766/Lei46_86.pdf

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. *Diário da República – I Série-A*, 166, 5122-5138. Retirado de http://www.dges.mctes.pt/NR/ronlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1768/Lei49_2005.pdf

Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro. Regime jurídico das instituições de ensino superior. *Diário da República*, 1.ª Série, 174, 6358-6389. Retirado de http://www.dges.mctes.pt/NR/ronlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1771/Lei62_2007.pdf

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. *Diário da República – 1ª Série*, 166, pp. 5635-5636. Retirado de <http://www.sg.min-edu.pt/fotos/editor2/0563505636.pdf>

2. Legislação Irlandesa

Irish Statute Book [ISB] n.º 51 de 2008. *Education Act*. Retirado de <http://www.irishstatutebook.ie/eli/1998/act/51/enacted/en/html>